

ACTA LINGUA OECONOMICA



REDIGUNT

ÉVA TÓTH
ÉVA ZÁM



EGER, 2005

**ACTA
LINGUA OECONOMICA**

NOVA SERIES TOM. XXXII.

REDIGUNT
ÉVA TÓTH,
ÉVA ZÁM

EGER, 2005

Lektorálta:

Kovátsné Loch Ágnes
főiskolai docens

ISSN: 1787-6540

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Főiskola rektora
Megjelent az EKF Líceum Kiadó gondozásában
Igazgató: Kis-Tóth Lajos
Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné

Megjelent: 2006. február Példányszám: 50
Készítette: Diamond Digitális Nyomda, Eger
Ügyvezető: Hangácsi József



**TANULMÁNYOK
A GAZDASÁGI SZAKMAI NYELVOKTATÁS
KÖRÉBŐL**

**AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

ÚJ SOROZAT XXXII. KÖTET

SZERKESZTI
TÓTH ÉVA,
ZÁM ÉVA

EGER, 2005

ELŐSZÓ HELYETT

A szakmai idegen nyelv oktatásának öt éve a Gazdaságtudományi Intézetben (1999–2003)

A gazdasági szakmai nyelv tudásának fokozódó igénye tette lehetővé, hogy a főiskola Gazdaságtudományi Intézetén belül 1999-ben megalakuljon a Szakmai Idegen Nyelvi Csoport, melynek elsődleges feladata a főiskola nappali és levelező tagozatos hallgatóinak számára gazdálkodási szakon, gazdaságismeret-tanár szakon, idegenforgalmi szakmenedzser szakon üzleti, idegenforgalmi szakmai idegen nyelv oktatása, valamint felkészítés az államilag elismert gazdasági szakmai nyelvvizsgára, amely e szakok esetében képesítési követelmény.

Jelenleg a Szakmai Idegen Nyelvi Csoport oktatói angol és német üzleti és idegenforgalmi szakmai nyelvet tanítanak a hallgatóságnak. Az eltelt öt évben mintegy 600 nappali tagozatos és kb. 250 levelező tagozatos hallgatónak tanítottunk szakmai idegen nyelvet. Jelenleg öt főállású és egy fő belső átoktató kolléga tanítja a szakmai angol és német nyelvet (4 fő angol, 2 fő német).

A magas szintű gazdasági szakmai nyelv oktatása mellett az intézmény fontos feladatának tekintette, hogy a hallgatók számára a gazdasági szakmai nyelv tanulása mellett az államilag elismert gazdasági nyelvvizsgáztatás lehetőségét is megteremtse.

Ezen célok megvalósításának eredménye, hogy az Eszterházy Károly Főiskola Szakmai Idegen Nyelvi Csoportja 2000 júniusától a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ Akkreditált Gazdasági Nyelvvizsgahelye. Az akkreditáció értelmében a Szakmai Idegen Nyelvi Csoport államilag elismert gazdasági nyelvvizsgák szervezésére, lebonyolítására jogosult.

Egerben, intézetünkben üzleti és idegenforgalmi gazdasági nyelvvizsgát tehetnek a vizsgázók

- alap-, közép- és felsőfokon,
- angol, német és francia nyelvekből,
- évente három alkalommal: januárban, májusban és szeptemberben.

Az akkreditált vizsgahelyen összesen 25 akkreditált vizsgáztató van, angolból 13 fő, németből 10 fő, franciából 2 fő. Az Eszterházy Károly Főiskola tanárain kívül 11 akkreditált kolléga az Andrássy György Közgazdasági Szakközépiskola tanára.

2000 májusa óta a Szakmai Idegen Nyelvi Csoport rendszeresen szervez akkreditált gazdasági nyelvvizsgákat. 2000 és 2003 között 1633 fő vizsgázott Egerben, melyből 760-an akkreditált gazdasági nyelvvizsga bizonyítványt kaptak.

A nyelvek és a szakágazatok megoszlása vizsgahelyünkön 2000 és 2003 között a következő:

nyelv	ágazat	vizsgázók száma
angol	üzleti	621 fő
német	üzleti	304 fő
angol	idegenforgalmi	410 fő
német	idegenforgalmi	298 fő
		összesen: 1633 fő

Tóth Éva
csoportvezető

TÓTH ÉVA–DÉVÉNY ÁGNES–JÁRMAI ERZSÉBET

A főiskolai hallgatók gazdasági nyelvvizsgán nyújtott produktív írásfeladatainak vizsgálata az eredményesség javítása céljából

A gazdasági változások hatására, a magyar felsőoktatásban, így a gazdasági felsőoktatásban is megnőtt a szakmai idegen nyelv oktatásának jelentősége. Igény van a szakmai idegen nyelv tanítására, elvárás a komplex nyelvtudás, s a diploma megszerzésének feltétele a sikeres gazdasági nyelvvizsga. A társadalmi, gazdasági igények kielégítésére egyrészt, ismét tanítanak gazdasági szakmai nyelvet az egyetemeken, főiskolákon, másrészt 2000. január 1. után megalakultak az új akkreditált nyelvvizsga központok, közöttük néhány gazdasági nyelvvizsga központ is, ahol lehetőség nyílik az elvárt gazdasági nyelvvizsga megszerzésére.

Szólni kell még az új technikai eszközökről is, mivel a számítógépek, az internet rohamos elterjedésével új lehetőségek, s ugyanakkor új elvárások is jelentkeztek, s jelentkeznek mind a tanulásban, mind a tanításban, mind a munkahelyeken.

A szakmai idegen nyelv oktatásban, a beszédközpontúság mellett ismét fontos szerephez jut az írásbeli nyelvhasználat – az új technikai eszközöknek köszönhetően –, s az oktatásban egyre inkább előtérbe kerül az írás, ezen belül is az üzleti írásbeli kommunikáció tanítása.

A kutatás célja, a vizsgálati minta, módszerek

Jelen tanulmányunkban annak a kutatásnak az eredményéről számolunk be, amelyben választ kerestünk arra, hogy a főiskolai hallgatók miért teljesítenek gyengén a gazdasági nyelvvizsgán a produktív írásfeladatokban.

Hallgatóink számára a középfokú gazdasági nyelvvizsga a diploma megszerzésének feltétele, ezért a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ középfokú gazdasági nyelvvizsgáját vizsgáltuk. A középfokú nyelvvizsga feladatai a következők: *szóbeli feladatok*: szakmai jellegű szabad beszélgetés, írott szakmai szöveg ismertetése magyar nyelven, irányított beszélgetés szakmai témáról, szituációs társalgás szemléltető

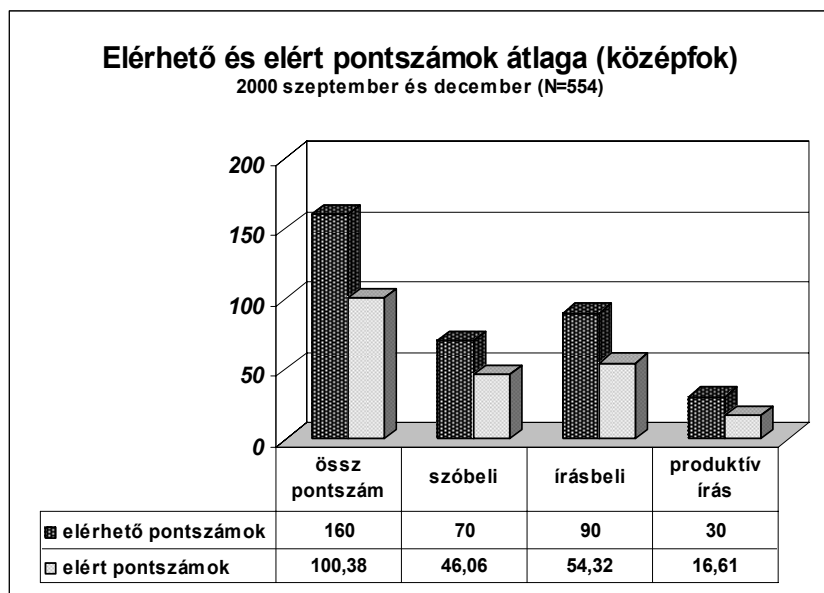
anyag /reália/ segítségével, *írásbeli feladatok*: beszédértés, írott szöveg érté-
se, nyelvismereti teszt, írott szöveg közvetítése célnyelvre, szakmai szöveg
írása.

A BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központ középfokú gazdasági
nyelvvizsgáján a szóbelire 70, az írásbeli feladatokra összesen 90 pontot
kaphatnak a vizsgázók, ezen belül a produktív írásfeladatokra összesen 30
pont jár, (írott szöveg közvetítése célnyelvre 10 pont, szakmai szöveg írása
20 pont) melyből csupán 16,6 pontot érnek el a vizsgázók egy 554 fős min-
tán végzett számítás szerint (lásd 1–2. ábra).

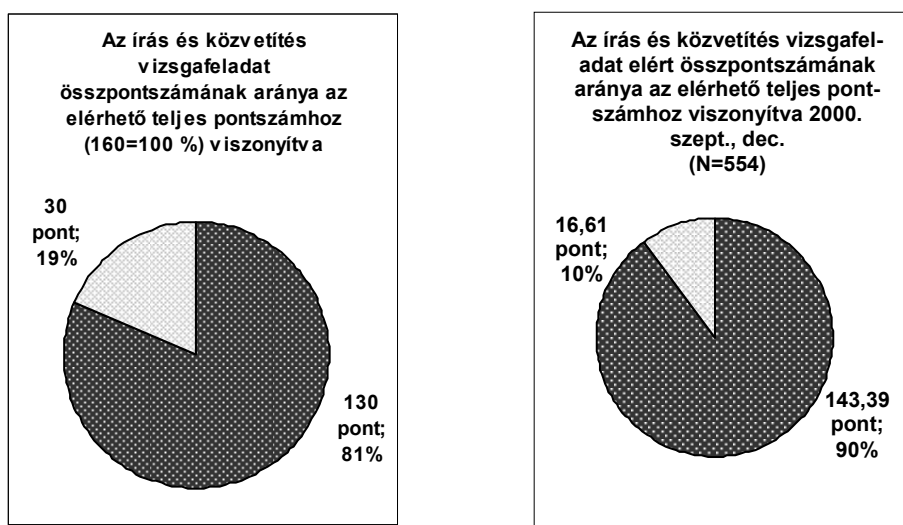
A feltáró munka az önálló otthoni írásbeli feladatok jelenlegi gyakorlatát
vizsgálja. Igyekeztünk megtudni, hogy a tanárok milyen szerepet szánnak a
házi feladatoknak, ezen belül is a produktív írásbeli feladatoknak. Arra is
szerettünk volna választ kapni, hogy mennyire domináns a tanítás folyama-
tában a nyelvvizsgára történő koncentráció.

A vizsgálat eredménye reményeink szerint feltár olyan lehetőségeket,
amelyek tudatos alkalmazásával javulhat a felkészítés hatékonysága és ezzel
együtt a hallgatók gazdasági nyelvvizsgán nyújtott teljesítménye, a produktív
írásfeladatokban.

1. ábra: Elérhető és elért pontszámok átlaga.



2. ábra: Írásfeladatok pontszámai a nyelvvizsgán.



Vizsgálatunk a gazdasági szakmai nyelvvizsgán előforduló produktív írás feladatokra történő felkészítésre helyezi a hangsúlyt, ezért a kérdőívet olyan felsőoktatási és középfokú intézményekbe küldtük el, ahol tanítanak gazdasági szakmai nyelvet, s ahol a gazdasági nyelvvizsga a diploma illetve a szakképesítéshez előírt követelmény a hallgatók számára.

A vizsgálat elvégzéséhez a kérdőíves módszert választottuk. A véletlenszerű kiválasztás során mintegy 180 darab kérdőívet küldtünk el tanár kollégáinknak, melyből 107 kérdőívet kaptunk vissza. A vizsgálatban az alábbi intézmények vettek részt: Budapesti Gazdasági Főiskola két kara, KVIFK és KKFK, Eszterházy Károly Főiskola, Szolnoki Főiskola, ÁFEOSZ Szakközépiskola, Eötvös József Alapítványi Szakközépiskola, Andrássy György Szakközépiskola, Debreceni Egyetem, Szent István Egyetem.

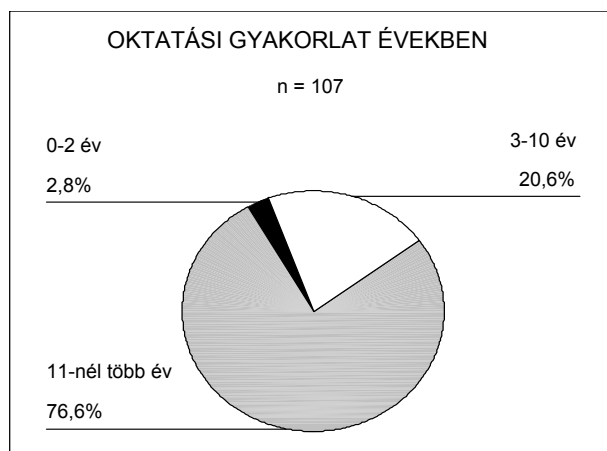
A minta jellemzése

A válaszoló kollégák döntő többsége, 82 fő jelentős nyelvoktatási tapasztalattal rendelkezik, több mint 11 éve tanít.

A **szaknyelv oktatásában** is tapasztaltak a kollégák: 29 fő 6–10 éve, 35 fő 10–20 éve, 8 fő több mint 20 éve tanít szaknyelvet. A **tanítás nyelvét** tekintve az angol (42 fő), a német (37 fő) a legjelentősebb közel azonos létszámmal, majd a francia következik (12 fő), de még jelen van az olasz (6 fő), a spanyol (6 fő) és az orosz nyelv is (4 fő). A **szakágazatokat** figyelembe

véve domináns az üzleti (73 fő), ennek kb. a fele az idegenforgalmi (32 fő), s elenyésző a pénzügyi szakágazat.

3. ábra: Oktatási gyakorlat években.



A kutatás háttere

Kutatásunkban a főiskolai hallgatók íráskészségének fejlesztése során felmerült problémákra kerestük a választ. Az íráskészség helyét, értelmezését tekintve is igaz, hogy a szakirodalom nem egységes. Az íráskészség meghatározásakor Bárdos Jenő összefoglalását vettük alapul. (Bárdos, 2000. 103–104. o.) Bárdos összefoglalója alapján az *írás* a négy alapkészség korai felosztása – aktív-passzív – szerint *aktív*nak, a ma is használatos osztályozásban – receptív-produktív – *produktív*nek minősül. A készségek egy újabb felosztása, az egynyelvű közegen túllépve, az eddigi négy alapkészséghez két további készséget sorol: a fordítást és a tolmácsolást. Ez a felosztás hat készségről szól. Bárdos a hat készséget összesen csak háromféle készségbe sorolja. Ez a besorolás azt is jól mutatja, hogy minden készségszint tartalmazza az előző szintet. Bárdos besorolása szerint a *közlés vagy kommunikációs készség szintje* tartalmazza a beszédet és az írást, magában foglalva az előző, azaz *értés készségszintjét*. (Az *értés készségszintje* tartalmazza a hallásértést és az olvasásértést egyaránt.) A tolmácsolás és fordítás képezi a legmagasabb, azaz a *közvetítés készségszintjét*.

A főiskolai hallgatók íráskészségének éppen a szaknyelvi vizsgával összefüggésben történő vizsgálatát az a tény indokolta, hogy munkánk során nagyrészt a gazdasági szaknyelvi vizsgákra készítünk fel hallgatókat és szembesültünk azzal a problémával, hogy az íráskészség hatékony fejleszté-

sére nem elegendőek az iskolai kontaktórák. Azok a produktív írásfeladatok, amelyek valóban alkotó írást jelentenek (Bárdos, 2000. 151. o.), illetve amelyek a szakirodalomban Rivers, Byrne és German rendszere szerint (Bárdos, 2000. 173. o.) az íráskészség fejlődésének produktív szakaszában kapnak hangsúlyt, nevezetesen a kreatív írás vagy szabad fogalmazás vagy önálló írás, többnyire házi feladatok formájában kerülnek előtérbe. Műfajukat tekintve a gazdasági nyelvvizsgán az alábbi produktív írásfeladatok kapnak kiemelt szerepet: különböző fajtájú üzleti levelek, közvetítés (a szöveg összefoglalása a forrás és a célnyelv között), esszé, tömörítés. Ezek a típusú feladatok már nagyfokú önállóságot és kreativitást igényelnek, amelyek fejlesztése nem egyik napról a másikra történik.

A nyelvtanulásra fordított időkeretnek csak egy része a nyelvórai oktatás. A felsőoktatás egyre inkább a tanulói autonómiára épít. „Az autonóm tanuló képes saját nyelvtanulását irányítani, mert képes önmagáért, a saját döntéseiért felelősséget vállalni. A tanulói autonómia egyrészt a személyiségformálás eredménye, másrészt az élethosszig tartó tanulás záloga. Az intézményesített köz-, felső- és felnőttoktatás keretében szükséges kialakítani az önálló tanulásra képes ember azon tulajdonságait, amelyek később az önképzés metodikai feltételei lesznek” (Poór, 2001. 99. o.) Meggyőződésünk, hogy ebben a fejlesztési folyamatban komoly szerepet tölthet be a házi feladat, ezen belül is a produktív írásfeladat. Kiemelt jelentőséggel bír a produktív írásfeladatok között az üzleti levelezés, hiszen a leendő gazdasági, idegenforgalmi szakember számára elengedhetetlenül fontos, hogy tudjon üzleti levelet írni.

A házi feladat azon oktatási módszerek közé tartozik, amely a tanuló/hallgatók önálló tevékenységével jön létre, ezért mint módszernek a felhasználása egyenértékű lehet bármely egyéb módszerrel és szép eredmények érhetők el vele, ha az adott pedagógiai, didaktikai céloknak alárendelve, a célhoz illeszkedő funkció figyelembevételével, megfelelően előkészítve, a korosztályi sajátosságok szellemében alkalmazzuk. „A házi feladatok jellegét, mennyiségét és minőségét a tananyag, a tanuló életkora és a tantárgy jellege egyaránt meghatározza.” Ebből következően a házi feladat „lehetővé teszi a tanórán megértett ismeretanyag át-, ill. újragondolását, egyéni tempóban való bevéését, rögzítését, kiegészítését, gazdagítását, jártassággá, készséggé alakítását, gyakorlati alkalmazását. Szolgálja, szolgálhatja a folyamatos ismétlést, a már tanult, elsajátított ismeretek felelevenítését, felszínen tartását, aktivizálását, új ismeretek megértésének előkészítését, azok motiválását, ismert és ismeretlen kapcsolatának megteremtését, a kreatív, alkotó gondolkodásra késztetést, a felelősségtudat kialakítását, kialakulását, önállóságra, önellenőrzésre, igényességre szoktatást.” (Balkovitzné, Iskola-kultúra 2002. 6–7.)

A vizsgálati eredmények bemutatása

Kérdőívünkben 20 pontban csoportosítottuk az otthoni írásbeli feladatok témaköréhez kapcsolódó kutatási célként megjelenő kérdéseket. A kérdések elsősorban a házi feladatok típusait térképezik fel, rákérdeznek arra, hogy a szaknyelvet tanító tanárok mennyire eltérően ítélik meg az egyes típusok fontosságát, és ebből már lehet arra következtetni, hogy a különböző készségfejlesztést reprezentáló feladattípusok milyen arányban fordulnak elő a tanárok gyakorlatában. Azt is megvizsgáltuk, hogy az otthonra feladott írásbelik kiválasztásánál milyen célokat helyeznek előtérbe. Kérdések irányultak továbbá az írásbelik érzelmi vetületére, azaz, hogy mit kedvel jobban a tanár és mit a diák, valamint a feladatok motivációs szerepére. Arra is rákérdeztünk, hogy a házi feladatokon belül mekkora hányadot képviselnek a szóbeli házi feladatok az írásbelik mellett és hogy az otthoni feladatokat tudatosan betervezik-e előre a tanár kollégák. Külön kérdésként szerepel még a feladatokhoz nyújtott tanári segítség, a javítási módszerek és értékelés. Kiemeltük a levelek, levélformák témakörét, mint különleges hangsúllyal jelentkező szakmai igényt. Végezetül a tanárok tanítási, szakmai gondjaik felől érdeklődtünk és lehetőséget adtunk véleményük, észrevételeik szabadon történő kifejtésére. Fenti kérdésekből jelen tanulmányunkban csak néhányat mutatunk be, mivel a kérdőív teljes feldolgozása még folyamatban van.

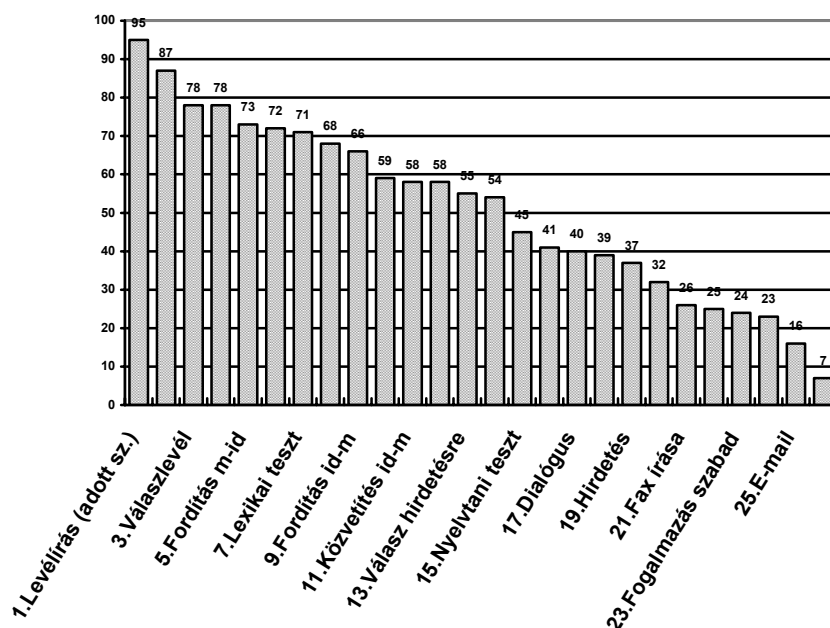
Az otthoni írásbeli feladatok típusai (4. ábra)

Ebben a kérdésben 25 variációt valamint az egyéb kategóriát tüntettük fel és a tanároknak a leggyakrabban használt és az általuk a legfontosabbnak tartott feladatokat kellett a táblázatban megjelölni. 95 fő a 107-ből a **levél-írást megadott szempontok alapján** (1. szempont) jelölte meg, de alig marad el a **válaszlevél** (3. szempont) írása, 78 fővel. Az eredmény azt bizonyítja, hogy a tanárok egyrészt alkalmazkodnak a vizsgakövetelményekhez a felkészítésben, másrészt a sokféle levéltípus módot ad a változatos tanításra és a gyakoroltatásra, nem utolsósorban fontosnak ítélik a leendő munkahely elvárását is, miszerint egy jól képzett gazdasági szakembernek jól kell tudnia üzleti levelet írni. Sokan jelölték fontosnak az **önéletrajz** (2. szempont) írását. Ez a feladattípus nem elsősorban az írásbeli vizsga feladatoknál jelentkezik, hanem sokkal inkább az elhelyezkedésnél, a munkavállaláskor játszik kiemelt fontosságú szerepet. Az élmezőnyben szerepel még a **közvetítés és fordítás magyarról idegen nyelvre**

(4-5. szempont). Ezek a feladatok az elsajátított nyelvi tudás mérésére igen jól szolgálnak. A **nyelvtani gyakorlás** és **lexikai teszt** továbbra is fontos eszköz, 72 és 71 fővel a 7. és 6. helyen állnak a 26-ból. (6-7. szempont)

A mini esszét (14. szempont) már csak 54 fő alkalmazza, a szabadabb tartalmú, nagyobb önállóságot igénylő feladatokat – tömörítés, dialógus, vázlat (16.,17.,20. szempont) kevesebb, mint 50 fő jelöli meg. A **fogalmazás szabadon választott témáról** feladattípus a 23. helyre került 24 fővel. Az alacsony óraszámok, a nyelvtanárok egzisztenciális leterheltsége, a tesztelés elterjedése, a javítási munka időigényessége közül bármi számításba jöhet mint ok, hogy kerülendővé vált ez a fajta produktív írásfeladat, amely a diák részéről is több időt követel, de a fantáziát is megmozgatja és egyszerre több nyelvi kompetencia fejlesztésének az eszköze.

4. ábra: Az otthoni írásbeli feladatok típusai.

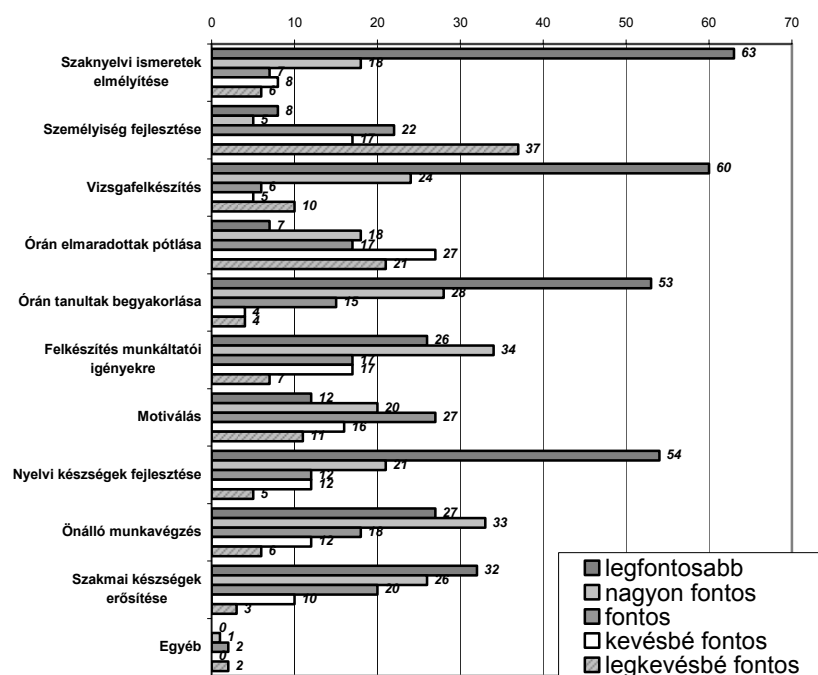


Az otthoni írásbeli feladatok fontossága az elérendő cél szempontjából (5. ábra)

A kérdőív 4. pontjában különböző célokat sorakoztattunk fel, és arra kérdeztünk rá, hogy a tanárok melyik célt mennyire tartják fontosnak az otthoni írásbeli feladatok alkalmazásakor. Három nagyobb területet ölelnek fel a célok: nyelvi ismeretek bővítése, munkáltatói igények kielégítése és személyiségfejlesztés.

A válaszolók alátámasztották feltevéseinket: 80-80 fő a **szaknyelvi ismeretek elmélyítését** és a **vizsgafelkészítést** tartja a legfontosabbnak, illetve nagyon fontosnak. A feladattípusok kiválasztásaiban is látható volt, hogy a tanárok a vizsgacélokat részesítik előnyben. Jól nyomon követhetők a régi beidegződések, a korábbi vizsgaelvárások hatása (fordítások előfordulásában), és szinte alig jelennek meg az IT kínálta formák (e-mail, fax), holott a munkavállalásnál ezek ismerete elengedhetetlen. Ezzel összhangban van az az eredmény, hogy a célok között a **felkészítés a munkáltatói igényekre** 26 főnél szerepel (5. ábra), mint legfontosabb és 34 főnél (5. ábra), mint nagyon fontos kategória és e kettő összesen csak felét teszi ki a válaszadóknak. A tanárok nagyon látványosan 37 fővel nyilatkoztak elutasítóan – a többi cél esetében ilyen magas elutasító válasz nem fordult elő – a **személyiségfejlesztést** illetően (5. ábra), mindössze 8 fő jelölte legfontosabb, 5 fő nagyon fontos célként. Ellentmondásos igyekezet a pedagógiai gyakorlatban a kommunikatív kompetencia vagy a speciális (szakmai) kompetenciák fejlesztése a személyiség elhanyagolása mellett. Szintén alacsony arányban szerepel a **szakmai készségek erősítése** és ennek a kategóriának a variánsa, a **felkészítés munkáltatói igényekre**. Mindkettő a speciális kompetenciát erősíti, amely a személyiség összetevőinek egyike. Az **önálló munkavégzés** szintén alacsony hányada igazolja a felsőoktatás törekvésével ellentétes tendenciát, hogy nehezen válnak meg a tanárok irányító szerepüktől és nem preferálják a partneri vagy kooperatív együttműködést. A tanárok közel fele a legfontosabb és nagyon fontos jelzővel illette az **önálló munkavégzést**, de az eredmény még sincs összhangban a személyiség fejlesztése célkitűzéssel, holott az önállóság fejlesztése is a személyiséget alkotó komponens. A tanárok vagy nincsenek ennek tudatában, vagy míg általában a személyiségfejlesztést elhanyagolhatónak tartják, ebből kiemelik az önállóságot, mint külön fejlesztést igénylő elemet. A **motiválás** megítélése a közepesen fontos kategóriába került, pedig a kompetenciák valamennyi fajtájára ható mozgatóerő, amely az egész tanulási folyamathoz nélkülözhetetlen.

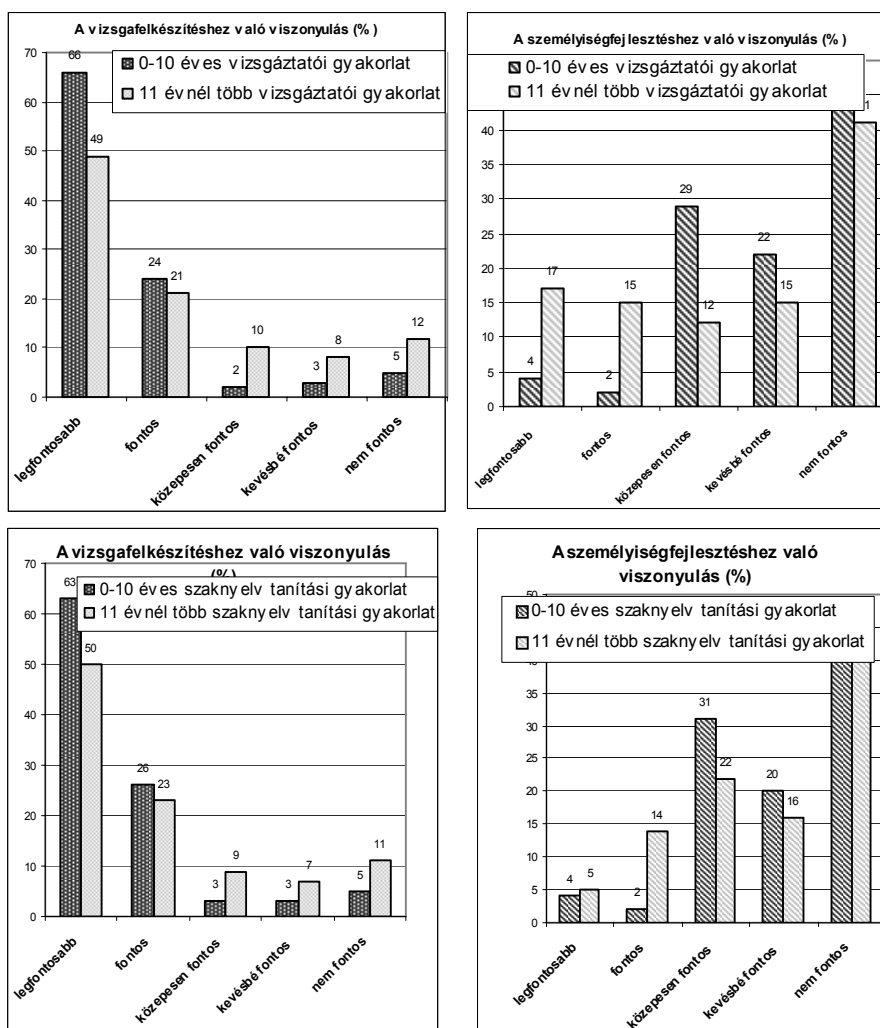
5. ábra: Az otthoni írásbeli feladatok fontossága az elérendő cél szempontjából.



Az otthoni írásbeli feladatok céljainak fontossága a tanárok vizsgáztatói és szaknyelvtanítási gyakorlatának függvényében (6. ábra)

Az 5. ábra három elemét (a vizsgafelkészítés, a személyiségfejlesztés és az önálló munkavégzés) külön megvizsgáltuk a kérdőív két változója, a tanárok vizsgáztatói és szaknyelv oktatási gyakorlata szempontjából is. Mindkét változó esetében szinte ugyanolyan eredményt kaptunk a vizsgafelkészítés és személyiségfejlesztés céljának fontosságát illetően. (6. ábra) Jól látható a két ellentétes megítélés az évek számától függően. A vizsgafelkészítés felé jobban orientálódnak a pályájuk első szakaszában lévők és a pályán eltöltött idő növekedésével ez a szemlélet kissé változik; szintén fordított arányban ítélik meg a régebben tanítók és vizsgáztatók a személyiségfejlesztés fontosságát, jobban elfogadják, mint a fiatalabbak, bár a „nem fontos” kategóriánál szinte egyformán 40% körüli arányban elutasítják. Mégis, az évek számának emelkedésével úgy tűnik a vizsgázóban már nemcsak a nyelvet tanulót, hanem az embert is látják.

6. ábra: Az otthoni írásfeladatok céljainak fontossága (vizsgafelkészítés, személyiségfejlesztés) a tanárok vizsgáztatói és szaknyelvoktatási gyakorlatának függvényében.

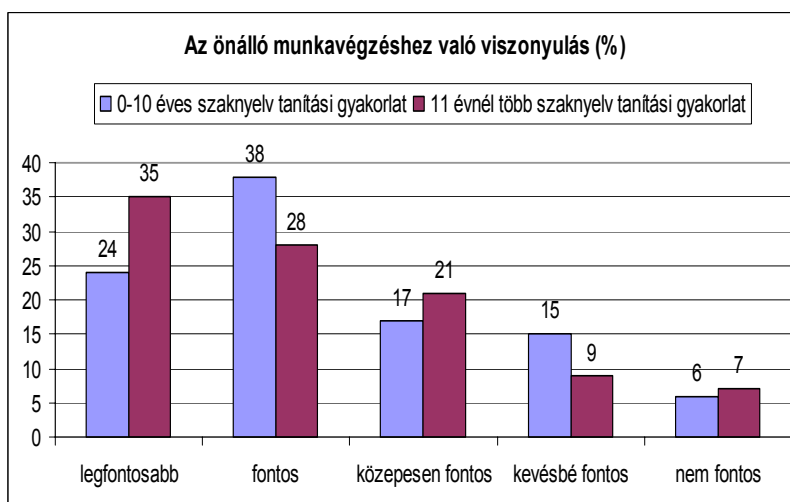
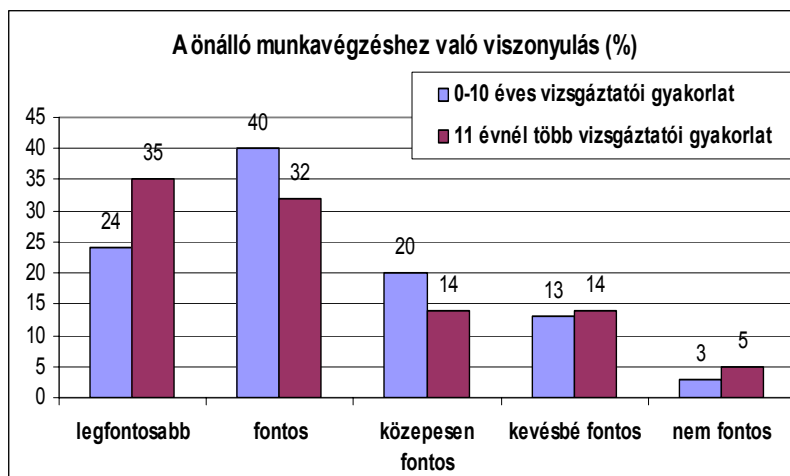


Ugyanígy e két változó függvényében megnéztük az **önálló munkavégzés** fontosságát is. (7. ábra)

A vizsgáztatói gyakorlat és a szaknyelv tanítási gyakorlat éveinek viszonylatában is hasonló az önálló munkavégzés megítélése – egyértelműen többen tartják fontosnak, mint nem, szemben a személyiségfejlesztés fontos-

ságával. Talán kissé magasabb a régebben tanítók százalékos aránya, akik a legfontosabb kategóriába tették. Ugyanakkor az összesített táblázatban azt láttuk, hogy fele annyian tartották fontosnak ezt a célt, mint a vizsgafelkészítést vagy például a begyakoroltatást. Ez látszik a feladattípusok megválasztásában is.

7. ábra Az otthoni írásfeladatok céljainak fontossága (az önálló munkavégzéshez való viszonyulás) a tanárok vizsgázatói és szaknyelvoktatási gyakorlatának függvényében.

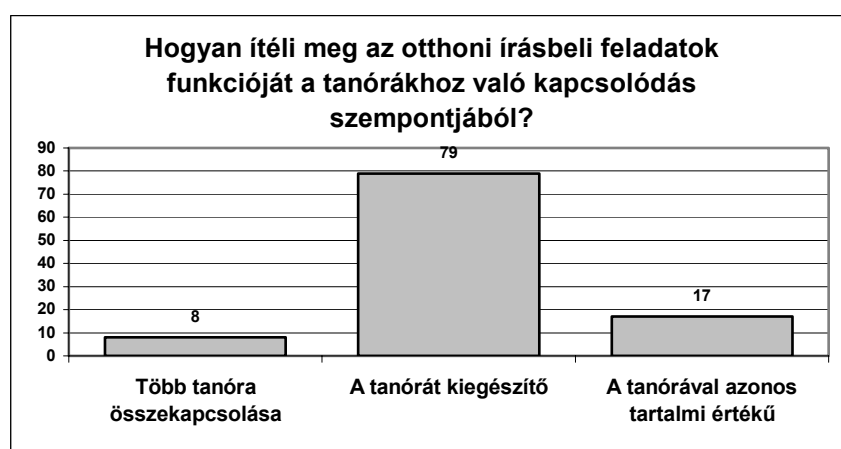


Az írásbeli feladatok funkciója a tanórához való kapcsolódás szempontjából (8. ábra)

Megkérdeztük a tanárokat arról is, hogy hogyan látják az otthoni munka szerepét a tanórához való kapcsolódás szempontjából és azt a meglepő eredményt kaptuk (8. ábra), hogy a többség nem tartja a tanórával azonos értékűnek, csupán azt kiegészítőnek. A 107-ből mindössze 8 fő szerint funkcionál az otthoni írásbeli feladat több tanóra összekapcsolásaként, 79 fő tulajdonít neki a tanórát kiegészítő funkciót, és csak 17-en gondolják úgy, hogy a tanórával azonos tartalmi értékű szerepe van, 3 fő nem válaszolt.

Az otthoni írásbeli feladatok funkciója a közoktatásban és a felsőoktatásban nem azonos. A felsőoktatásban a hallgatók bekerülésétől kezdve fokozatosan csökkenteni kell az otthoni feladatok tanórát kiegészítő jellegét, és a hallgató önállóan végzett feladatainak a nyelvi órával azonos tartalmi értékűvé kellene válnia.

8. ábra Az írásbeli feladatok funkciója a tanórához való kapcsolódás szempontjából.



A produktív írásfeladatok tanítása során felmerülő gondok (9. ábra)

Végül megkérdeztük a kollégákat, hogy a produktív írásfeladatok tanítása során melyek a felmerülő gondok. A kapott válaszok alapján, a hallgatók gyenge általános nyelvi felkészültsége, heterogén tudása, az írásfeladatok időigényes javítása mellett, a tanárok a legfőbb gondot a kontakt órák csökkenésében látják (9. ábra). Ezzel igazolást nyert az a korábbi megállapítás, mely szerint a tanárok szemléletmódja nem tükrözi az önállóságra, illetve a személyiség fejlesztésére irányuló törekvést. Az íráskészség fejlesztésére a tanóra nem elegendő. A felsőoktatásban a produktív írásfeladatok fő színtere

az otthoni írásbeli munka, melynek lehetőségeit szemléletváltással, munkaszervezéssel és a módszertani repertoár bővítésével lehetne javítani.

9. ábra: A produktív írásfeladatok tanítása során felmerülő gondok.

A produktív írásfeladatok tanítása során felmerülő gondok N = 70 fő	
A probléma megnevezése	A mintából az adott problémát megjelölők száma
A hallgatók általános nyelvi felkészültsége nagyon gyenge	40 fő
A hallgatók tudása nagyon heterogén	55 fő
Időigényes az írásfeladatok javítása	56 fő
Kevés a heti óraszám	54 fő
Kevés a szaknyelvoktatására a félévek száma	50 fő
Nehéz az írásfeladatok értékelése	6 fő
Nem ismerem az írásbeli feladatok értékelési szempontjait	13 fő
Nem ismerem az írásbeli gazdasági nyelvvizsga követelményeit	3 fő
Nem készítik el a hallgatók az otthoni írásfeladatokat	13 fő
Nem szeretik a hallgatók a produktív írásfeladatokat	18 fő
Nem tudom mi a hallgatók gondolja	2 fő
Nincs megfelelő mintafeladat	21 fő
Nincs megfelelő tananyag a gyakorláshoz	23 fő
Nincs visszajelzésem a hallgatók vizsgaeredményéről	33 fő

Következtetések, összegzés

A vizsgált kérdések elemzése alapján az alábbi megállapításokra jutottunk.

1. A gazdasági szakmai nyelvet oktató tanárok jelentős tanítási és vizsgáztatási tapasztalattal rendelkeznek.
2. A tanárok a tanórán elsősorban a gazdasági nyelvvizsgára való felkészítésre koncentrálnak.
3. Az otthoni írásbeli feladatok között alig jelennek meg az IT (Információs Technológia) kínálta formák, mint például az e-mail és a fax.
4. A nagyobb tanítási tapasztalattal rendelkező tanároknál jobban megjelenik a személyiségfejlesztés fontossága, azaz úgy látszik, hogy a vizsgázóban nemcsak a nyelvet tudót, hanem az embert is meglátják. Fejlettebb személyiség jobban tud vizsgázni, teljesíteni.
5. Az önálló munkavégzést fontosnak tartják, de a vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy nem tekintik a személyiségfejlesztés részének.

6. A házi feladatot nem tartják a tanórai produkcióval azonos értékűnek, hanem a tanórát kiegészítő tevékenységnek tartják.

A főiskolai hallgatók gyenge teljesítményének a gazdasági nyelvvizsga írásfeladataiban az lehet az egyik oka, hogy a tanárok tanulás szemléletében és a munkaszervezésében a házi feladat nem kap kellő szerepet, ezért a tanárok nem használják ki teljes mértékben az önálló otthoni írásbeli munka kínálta lehetőségeket és így a főiskolai hallgatók nem kapnak elegendő segítséget a produktív íráskészség fejlesztésében.

Irodalomjegyzék

- Balkovitzné Cynolter Magda: A házi feladatok didaktikai problémái. In: *Iskolakultúra* 2002. 6–7.
- Banó István, Kosaras István (1972): Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák különbségek. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (1998): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Harmer, J. (2001): *The Practice of English Language Teaching*, Longman.
- Kovács Ilma (1991): Katedrán innen, katedrán túl. BKÁE, Budapest.
- Közös Európai Keretrendszer. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (2002): Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg, OM megbízásából: PMIK Kht.
- Pedagógiai lexikon, (1997) II. kötet. 214. o. Keraban Kiadó, Budapest.
- Poór Zoltán (2001) *Nyelvpedagógiai Technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Walberg, H. J. & Paschal, R. A. (1995): Homework. In: Husen, T., & Postlethwaite, T.N. (Ed.). *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon, Oxford.

VÁRI JUDIT

A kultúra szerepe a gazdasági szaknyelv-oktatásban

Bevezetés

Jelen tanulmány középpontjában a szaknyelvoktatás és a kultúra kapcsolata áll. Bár a Szakmai Nyelvi Csoport tagjaként angol gazdasági nyelvet oktatok, a kultúrák különbözőségét szemléltetni hivatott példák főként olyan, a szélsőségeket illusztráló kultúrák szembeállítására épülnek, mint a japán és az amerikai – az angolszász kultúra bemutatásának rovására. Ennek hátterében a figyelemfelkeltésre való törekvés mellett valami más is áll. Jelen sorok nem a teljesség igénye nélkül íródtak. Egy készülő munka „töredékét” tartja a kezében a kedves olvasó.

Összefonódások

Korunk a gazdaságban és a politikában kialakuló nemzetközi összefonódás következtében talán *„a kultúrák között zajló kommunikáció korának”* (Borgulya 1996, 18) is nevezhető. A „mind intenzívebb kölcsönös kapcsolatok és függőségek világméretű rendszerében” (Bayer 2002, 748) ma már szinte ritkaságszámba megy az a magyar nagyvállalat, amely valami módon ne kapcsolódna be a nemzetközi együttműködésbe, s ez a tendencia az Euruópai Unióhoz való csatlakozás küszöbén a kis-és középméretű vállalatok esetében is egyre inkább érvényesül. Ilyen környezetben a külföldiekkel folytatott tárgyalások, a velük való együttműködés mindennapi feladattá válhat. Ennek felismerése a jövő gazdasági szakembereinek a nemzetközi kihívásokra történő felkészítésében igen fontos szerepet játszik. *Interkulturális szemléletre* van tehát szükség, mely a vezetési ismeretek mellett a kommunikációt is áthatja. A szakirodalom ezt interkulturális kommunikációként, pontosabban fogalmazva interkulturális üzleti kommunikációként tartja számon. A jelenség elméleti hátterének körvonalazásában Borgulya Istvánné (1996, 85-71), Rensia Melles (2002) és Polyák Ildikó (1997, 41) munkáira támaszkodom.

Interkulturális üzleti kommunikáció olyan „híráramlást” értünk, amely „gazdasági környezetben, gazdasági céllal valósul meg különböző kultúrák képviselői között”. Ilyen helyzetben a megértés előfeltétele, hogy az érintkező felek képesek legyenek egy „**közvetítő nyelv**”, „közös érintkezési nyelv” használatára (Borgulya 1996:47-50). De vajon elegendő a közös nyelv ismerete? Sokszor még az olyan, azonos nyelvet beszélő és látszólag hasonló kultúrával rendelkező partnerek is félreértik egymást, mint a britek és az amerikaiak. Az ilyen és ehhez hasonló „balesetek” hátterében kettős tévedés áll. Egyrészt tévesen feltételezzük, hogy csak azért, mert mindannyian emberi lények vagyunk, minden más szempontból azonosan működünk; másrészt bizonyos kulturális ismeretek birtokában hajlamosak vagyunk sztereotípiákra támaszkodni, és elsiklani a népek, illetve a közösséget alkotó egyének közti kulturális és kommunikációs különbségek felett.

Fontos szempont tehát, hogy a szóban forgó kommunikáció olyan **kulturális kontextusban** történik, amely áthatja a szakmai mondanivaló megközelítését, az interakciós folyamat egészét. Ez a kulturális kontextus – a közvetítő nyelvhez hasonlóan – a partnerek egyike számára többnyire idegen. Nem csupán szaknyelvi kódok cseréjéről van tehát szó: a közös nyelv által közvetített kultúra ismerete is nélkülözhetetlen a félreértések, balul sikerült üzleti tárgyalások, zátonyra futott üzleti kapcsolatok elkerüléséhez.

A nyelv és a kultúra kapcsolata ugyanakkor kettős. A körülöttünk lévő jelenségeket a nyelven keresztül próbáljuk megragadni. Ez azt jelenti, hogy a nyelv a valóság kifejezésére szolgáló eszköz, melyet gondolataink kinyilvánítására használunk. Valójában azonban a társadalom egyedeiként „beleszületünk” annak nyelvhasználatába, és gondolkodásmódunkat nagyban befolyásolja az a nyelv, amelyet a szocializáció során elsajátítunk. Így a nyelv nem csupán kifejezi gondolatainkat, de formálja is azt. Ebből következik, hogy a nyelv – egyénformáló szerepén keresztül – hatással van az adott kultúrára, amely azután a nyelvhasználatban tükröződik. Amikor valaki idegen nyelv tanulására adja a fejét, azt a saját kultúrában történő szocializáció során elsajátított „beidegződések” – alapviszonyulások és attitűdök – alapján teszi, melyek jellegzetes nyomokat hagynak az egyén verbális és nem-verbális kommunikációs szokásain. Ez pedig, a kultúrák különbözőségéből adódóan, nem minden esetben szerencsés.

Kultúra

De pontosan milyen kulturális ismereteket takar a **kultúra** kifejezés? Borgulya Istvánné megfogalmazása szerint az interkulturális üzleti kommunikáció résztvevőit saját nemzeti kultúrájuk mellett gazdaságuk és vállalatuk

kultúrája is befolyásolja (Borgulya 1996, 86-110). Tekintsük át most e tényezők hatását.

Egy ország **nemzeti kultúrája** a lakói által alkotott kulturális közösség kultúráját jelenti. A nemzeti kultúra egyénre gyakorolt hatása témánk szempontjából kettős. Az egyén közvetlenül, a szocializálódás során elsajátít bizonyos viszonyulásokat, értékeket, normákat, mint például a természethez, az embertársakhoz, a munkavégzéshez való viszony. Másrészt a kultúra gazdaságot alakító szerepe közvetetten alakítja az egyént is, például az országot jellemző versenyszellem, üzleti normák, illetve üzleti etika, hatással lehet annak motivációjára, viselkedésére.

A **gazdasági kultúra** a nemzeti kultúra egy sajátos részkultúrája. Kialakulásában, jellegében (csakúgy, mint a nemzeti kultúra esetén) több tényező is fontos szerepet játszik. Ilyenek a működés keretfeltételeit adó, kívülről ható elemek, mint például az éghajlat és természeti erőforrások; az országban uralkodó domináns ideológia és értékrend; a közösség történelmi tudata, tapasztalata; illetve a fejlettség foka. Míg a kívülről ható elemek esetén a hatásmechanizmus fordított, a többi tényező esetén nem elhanyagolható az adott ország nemzeti kultúrájának meghatározó szerepe a gazdasági kultúra alakulásában.

A vállalat hasonlóképp közösségként működik, mint a nemzetet alkotó egyének közössége. **Vállalati kultúrán** azon „normáknak, értékeknek, gondolkodás- és magatartásmódoknak az összességét értjük, amely meghatározza a vállalat minden dolgozójának viselkedését és ezen keresztül a vállalat megjelenését”. Kialakulásában fontos szerepe van a vállalat alapítójának, a benne tevékenykedő egyéneknek, valamint a cég múltjának, tulajdonviszonyainak, méretének, az alkalmazott technológiának, illetve a környezetnek. Így tehát a nemzeti kultúrának, amelynek egyben sajátos részhalmazát is képezi.

Az egyes hatások tehát szorosan összefüggenek, s végső soron a nemzeti kultúra alapvetően meghatározó szerepét lehet kiemelni. **Kultúrán** ezért a továbbiakban a nemzeti kultúrát értem.

A kultúrát nem könnyű meghatározni, mégis igen sokféle megfogalmazása létezik. Kroeber és Kluckhohn könyve 165 darab **definíciót** tartalmaz és azóta is sok új született. Trompenaars szerint például a kultúra azonos az egyes nemzetek probléma-megoldási módjával (Trompenaars 1993, 5). Van azonban, aki részletesebb definíciót alkotott.

Szokás a kultúra fogalmát két részre bontani. Az egyik rész tartalmazza a „kultúra tárgyasult elemeit” (Borgulya 1996, 54), mint például a művészeti alkotásokat, a nyelvet, vagy hogy az emberek hogyan köszöntik egymást. A másik rész a normákat, értékrendeket, alapelveket, alapviszonyulásokat foglalja magában, mint például a természethez, az embertársakhoz,

vagy a térhez való viszonyulás. A két rész megnevezésére többféle kifejezés is használatos, ezek közül talán az „*explicit – implicit kultúra*” (Marer 2000, 7) a legkifejezőbb.

Gyakori a különböző *modellek* alkalmazása is, melyek közül a legszemléletesebbek a jéghegy, illetve a hagyma szerkezeti sajátosságaival párhuzamot vonó elméletek. A „*jéghegy-modell*” esetén a kultúra látható, kézzelfogható elemeit (mint például a viselkedés, ruházat, élelmiszerek) a jéghegy víz feletti része szemlélteti, míg az ezek alapját képező értékek és alapviszonyulások a víz alatt rejtőznek (Gibson 2002, 7). A jéghegy csúcsát igen könnyű észrevenni, ám aki a szükséges kulturális ismeretek nélkül próbál kommunikálni egy idegen kultúra képviselőjével, könnyen az iránytű nélküli hajó sorsára juthat. A különbség csupán abban rejlik, hogy a hajó azonnal észreveszi, hogy valami baj történt (Cultural Savvy 2002).

A „*hagyma-modell*” esetén a külső réteg a kultúra tárgyiasult, látható elemeit jelenti – amelyek egy idegen számára először szembetűnnek. Ezek a legkönnyebben változtatható elemek, de mivel gyökerei a mélyebb rétegekbe nyúlnak, megértésük némi magyarázatot igényel (például a tea értelmezése nem azonos az egyes kultúrákban). A következő réteg a valláshoz, hagyományokhoz kötődő szokások, rituálék szintje (például a karácsonyi szokások vagy a névnap ünneplése). Ezek már csak részben láthatók és jóval permanensebbek. Végül az értékeket, alapviszonyulásokat képviselő legbelső réteg következik, mely láthatatlan, nem tudatos és nem is változik (például bűn-e az abortusz, vagy szép-e egy túlsúlyos ember) (Polyák 1997, 8-18).

Interkulturális szemléletmód, azaz „cross-cultural awareness”

A siker záloga ezek szerint a *körültekintés és a tudatosság*. De vajon milyen mértékben? Elegendő, ha tárgyalás előtt átböngészünk egy üzleti illemkódexet? Hosszú távon az ilyen ideiglenes megoldás semmiképpen sem kifizetődő. Olyan viszonyulásra van szükség, amely interkulturális szemléletmódot tükröz. Az idegen nyelvű szakirodalom ezt „*inter-cultural competence*”, illetve „*cross-cultural awareness*” elnevezéssel illeti, amely az alábbi három tényezőt helyezi középpontjába: az egyén saját kultúrájának, illetve e kultúra által meghatározott viselkedésmintáinak tudatosítását; a partner által képviselt idegen kultúra, illetve viselkedés megértését; valamint ezek tükrében a saját kultúra, a saját nézőpont közvetítésének készségét (Tomalin-Stempleski 1998, 5).

Az ilyen jellegű ismeretek *kutatása* a 20-ik század első felének „olvasztótégelyében”, Amerikában kezdődött, hogy megoldást találjanak a különböző kultúrájú vállalati alkalmazottak együttműködési problémáira (Gibson 2002, 25). Olyan kiemelkedő kutatók munkájának eredményeként, mint a holland

származású Geert Hofstede, illetve Fons Trompenaars, vagy az amerikai Edward T. Hall, napjainkra kialakult egy viszonylag egységes szempontrendszer, amelynek segítségével megragadhatók az egyes kultúrák kulcsfontosságú aspektusai.

A *szempontrendszer* ismertetésében William B. Gudykunst (1998), Polyák Ildikó (1997) és Borgulya Istvánné (1996) munkáira támaszkodom. A kultúrák leírását megelőzően azonban érdemes néhány megjegyzést tenni. Ezek a következők: a kutatás bizonyos elemei még vita tárgyát képezik; egy kultúra sem azonosítható a szélsőségekkel; egy kultúra sem tekinthető statikusnak, azaz elmozdulás történhet a skála bármely vége felé (Polyák, 55); végül az egyén szintjén előfordulhat az alapkultúrától eltérő orientálódás (Gudykunst 1998, 50).

A kultúrák kategorizálása

Individualizmus és kollektivizmus

Az *individualista kultúrák* (pl. az Egyesült Államok) az egyén függetlenségét hangsúlyozzák. Az egyén önálló célja, teljesítménye, illetve az egyéni szükségleteinek kielégítése áll a középpontban. A vállalattól érzelmileg független egyének számára a magánélet és autonómia magas értéket képviselnek. Ezzel szemben a *kollektív szellemiségű kultúrák* (pl. Japán) esetén a csoport-loyalitás előbbre való az egyén „tündöklésénél”. Ez a különbség a csoport szerepének eltérő megítéléséből adódik. Az individualista kultúrákban az egyén több csoporthoz – közösséghez – is tartozik egyidejűleg, ám ezek egyike sincs meghatározó hatással viselkedésére. A kollektivistákultúrák esetén csak néhány csoportot (pl. család és vállalat) említhetünk, melyekhez viszont erős az egyén kötődése. A csoportnormáktól való eltérés szégyenérzetet vált ki, a közösség céljai és szükségletei a meghatározók. Egy elmélet szerint az individualista kultúrák magas GDP mutatóval rendelkeznek; illetve hosszútávon az individualista jelleg felé való eltolódás valószínűsíthető minden ország tekintetében.

A kulturális különbségek magyarázatánál ez a kategória különös jelentőséggel bír, melyet az alábbi példákon keresztül szeretnék érzékeltetni.

Az individualista kultúrába (pl. amerikai) született egyének számára a csoport „tagjának” lenni nem olyan magától értetődő, mint a kollektív (pl. japán) kultúrák szülöttjeinek. A befogadás egyben elfogadást is jelent, ami kemény munka eredménye. Ebből adódóan többet is beszélnek, a párbeszéd irányítását igyekeznek megragadni, megnyilvánulásaikban gyakori a monológra való hajlam, a csendet pedig nehezen tolerálják. A kollektivistákultúrákban ezzel szemben a hallgatás bír kapcsolatépítő erővel – mint az őszinte-

ség és tisztelet jele. Az individualistáktól eltérően a partnerek gyakran vág-
nak egymás szavába, vagy beszélnek egymással „szinkronban” anélkül,
hogy ez konfliktushoz vezetne.

A csoporthoz tartozás, a személyes ismeretség különös jelentőséggel bír
a kollektív kultúrákban. Így a kívülállókkal szemben jóval távolságtartób-
bak, mint az individualista kultúrákban szokás. Mielőtt üzletet kötnek vala-
kivel, szeretik az idegen partnert igen alaposan megismerni, ami hosszadal-
mas és felesleges „időpazarlásnak” tűnhet annak, aki szívesebben tér egyből
a lényegre. Előfordult már, hogy a japán fél az amerikai partner legnagyobb
megdöbbenésére a hosszas tárgyalást lezáró szerződéskötés után kezdett
volna tárgyalni a részletekről. Esetünkben a kollektivista a szerződés aláírá-
sát csupán a további együttműködés zálogának tekinti; ami az előtt történt,
kizárólag az ismerkedés részét képezi.

A kontextus szerepe

A kontextus, illetve a nyelvi kódolás szerepének megítélése kultúránként
eltérő. Míg az individualista kultúrákra az egyenes, nyílt megfogalmazás a
jellemző, addig a kollektív szellemű kultúrákban az indirekt, burkolt, kétér-
telmű megfogalmazás dominál. Az ilyen egyén partnerétől azt várja, hogy a
kontextus alapján következtetve értsen az utalásokból. Az előbbiek a „kis-
kontextusú”, míg az utóbbiak a „nagy-kontextusú” kultúrák képviselői.

Az ilyen különbségek eredményeként előfordulhat például, hogy az
üzleti ajánlattételre válasz gyanánt a japán fél – merő udvariasságból – egy
mosoly kíséretében egy kérdéssel rúkkol elő az előző esti sportközvetítéssel
kapcsolatban az üzlet nyílt elutasítása helyett.

A bizonytalanság kerülése

A *bizonytalanságot erősen kerülő* kultúrák (pl. Egyiptom, Japán) tagjai
nehezen birkóznak meg a váratlan élethelyzetekkel, számukra az ismeretlen
mindig veszélyt rejt. Ez leglátványosabban a szabályokhoz való ragaszkodá-
sukban, illetve különböző rituálékban ölt testet. Viselkedésükben a stressz,
az idegeskedés dominál; az innovatív, új ötletek „gyártása” terén kevésbé
jeleskednek, az újítások alkalmazásában viszont az élen járnak a *bizonyta-
lanságot kevésbé kerülő* kultúrákból származó társaikhoz képest (pl. Egye-
sült Államok, Anglia).

Erről az eltérésről árulkodnak az üzleti partner megismerését célzó első
kérdések. Míg a japán fél számára a további viszonyulás alapja a „kívülálló”
életkora vagy beosztása, egy amerikai nagyobb jelentőséget tulajdonít a kö-
zös érdeklődési körnek.

Hatalmi távolság

A *nagy hatalmi távolságot* tartó kultúrákat (pl. India, Venezuela) a hatalmi viszonyok egyenlőtlen megoszlása, illetve az autokratikus viszonyok dominanciája jellemzi. Az egyén kisebb szabadsága önmaga megvalósítására, valamint a beosztottak alárendeltsége itt jobban dominál, mint a *kis hatalmi távolsággal* jellemezhető kultúrákban (pl. Svédország).

Nehézkesnek bizonyulhat például egy szerződés létrejötte, ha nagy hatalmi távolságot tartó kultúrából származó partnerünknek minden döntést egyeztetni kell felettesével.

Maszkulin és feminin kultúravonások

Ebben az esetben a kultúrák közti különbségtétel alapja a nemi szerepek elkülönülése. A *maszkulin* kultúrákban (pl. az arab országok, Japán) a férfiny szerepek éles kontrasztja figyelhető meg. A hatalom, a teljesítmény és a versenyszellem központi helyet foglalnak el. A *feminin* kultúrákban (pl. Chile, Finnország) ezzel szemben a nemi szerepek jobban összemosódnak, a verseny helyett az egyének összetartása, a harmóniára törekvés a jellemző. Az ilyen kultúrákban jellegzetesen magasabb a vezető beosztású nők aránya.

Az idő érzékelése

Egyes kultúrák felfogásában az idő szűkös jószág, ezért jól be kell osztani (pl. Nagy Britannia, Németország). Az ilyen „filofax-kultúrákban” (Polyák 1997, 69) szocializálódott egyén kellemetlenül érzi magát a szigorú határidőnaplót az emberi kapcsolatokkal szemben háttérbe helyező kultúrák képviselőjének társaságában (pl. az arab országok). Számára a komoly üzleti tárgyalást megszakító baráti telefonhívások szentségtörésnek minősülnek. Míg az ilyen jellegű „lazaság” inkább a kollektív szellemű kultúrákat jellemzi, a szigorú szemléletmód az individualista kultúrák sajátossága.

Kontaktus

A beszélgetőpartnerek közötti fizikai távolság, az érintés, illetve a szemkontaktus megítélésében is eltérések mutatkozhatnak az egyes kultúrák között. A *fizikai távolság* legáltalánosabb mércéje a karnyújtásnyi távolság (pl. Nagy Britannia). Ettől mindkét irányban tapasztalható eltérés. Az arabok például olyan közel szeretnek állni partnerükhöz, hogy bőrükön érezzék annak lehetőségét. Ez számukra a másik megismerésének természetes részét képezi, a távolságtartást negatívan értelmezik.

Az *érintés* gyakoriságában és típusában sincs egyezés az egyes kultúrák tekintetében. A maskulin kultúrákban például az emberek kerülnek az ellenkező nem megérintését. Itt az azonos neműek kommunikációja is gyakoribb és gördülékenyebb, mint a feminin kultúrákban.

Végezetül elmondható, hogy általában véve az individualista kultúrák képviselői számára a *szemkontaktus* a beszélő részéről az őszinteség, a hallgató részéről a figyelem jele, míg a kollektív szellemű kultúrákban ellenkező tendencia tapasztalható.

Konklúzió helyett

Mint ahogyan már a bevezetőben jeleztem, ez a tanulmány csupán egy készülő munka részét képezi. Ennélfogva, a saját kutatás eredményei helyett most csak a lehetséges *távlatok*ról számolhatok be.

A szaknyelvi órák elsődleges célja, hogy a hallgatók megfeleljenek a szakmai nyelvvizsga követelményeinek. Ugyanakkor, már e rövid távú szemlélet sem hagyhatja figyelmen kívül azt a hosszú távú igényt, hogy a jövő szakemberei akár nemzetközi szinten is boldogulni tudjanak mindennapi munkájuk során. Ezt segítheti elő az interkulturális kompetencia fejlesztése.

Bár ma már számos nyelvkönyv túllép a „poroszos szemlélet” korlátain, kizárólagos használatuk mégsem elegendő a homályos foltok, problémás területek *feltárására*. A nyelvvizsgafeladatok (pl. üzleti levél írása, szituációs társalgás) és az élet „produkálta” helyzet sok közös vonást mutatnak, így a szemináriumokra észrevétlenül „csempészhetünk” be célirányosan készült segédanyagokat. Ezek (pl. panaszlevél írása, autentikus hanganyag értelmezése, állásinterjú készítése, megrendelés lebonyolítása), a tankönyvpiac mellett az internetről is beszerezhetők (pl. www.blackboard.com). Fontos, hogy ezek a feladatok valóban rávilágítsanak a kulturális sajátosságokra és az ezekből adódó eltérésekre.

De mi is pontosan a *célnyelvi kultúra*? Teljesen egyértelmű, hogy az „angol nyelvű” országok közül mely ország kultúráját részesítsük előnyben? Az angol nyelv mint „*lingua franca*” (nemzetközi nyelv, világnyelv) esetén érdemes egyáltalán a célnyelvi kultúrára koncentrálni?

Az angol nyelvet, használóinak száma mellett a történelem tette „nagygyá”. Az 5-ik században érkezett Angliába, ahonnan a gyarmatosítás századaiban indult világhódító útjára. Pozícióját tovább erősítette az ipari forradalom vezető nemzetének nyelveként, majd a 20-ik század ipari nagyhatalma, Amerika tette fel fejére a koronát. Napjainkban – óvatos becslések szerint is – a föld népességének negyede képes angolul kommunikálni. Ebből mintegy 350 millió ember anyanyelve, ugyanennyien beszélnek második hivatalos

nyelvként, és körülbelül 700 millióra rúg a nyelvet tanulók száma (Crystal 2003). Az oktatás nyelve általában a brit angol, de mind a nyelvhasználat, mind a kulturális jellemzők esetén érdemes az angolszásztól eltérő jellemzőket is figyelembe venni. A **globalizáció** ugyanakkor felveti annak a lehetőségét, hogy az adott interkulturális üzleti kommunikációs helyzet minden résztvevője a nyelvet használók harmadik csoportjába tartozzon. Ebben az esetben természetesen a partner kultúráját kell alapul venni a kompetencia fejlesztésében (McKay 2002, 12).

Zárásként szeretném néhány példával érzékeltetni, milyen is az, amikor saját kulturális „beidegződéseikkel” szembesülnek hallgatóink. Az alábbiakban felsorolt példákkal kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy alapvetően nyelvi problémákat illusztrálnak, bár a háttérben a kultúra szerepe alapvető. Elsőként említhetők a bizonyos szófordulatok, idiómák, nyelvtani szerkezetek használata (1. táblázat).

1. táblázat: szófordulatok, idiómák, nyelvtani szerkezetek.

magyar kifejezés	helytelen angol fordítás	helyes használat angolul
Ne haragudjon!	Don't be angry!	I am sorry.
Értsen meg!	Understand me!	Take my view.
Elnézést [bocsánatot] kérek.	Excuse me.	Sorry.
Viszlát!	Hello!	Goodbye!/See you later.
Semmi pénzem	I don't have no money.	I don't have any money.

A példák között említhető a feltételes szerkezetben az „if” után a magyar logika szerinti „will /would” segédigék helytelen használata, illetve a „How are you?” és „How do you do?” kérdésekre adott helytelen válasz is.

Akadnak olyan kifejezések („false friends”), amelyeket a hallgatók hajlamosak – a szó (valójában nem) angol eredetére gyanakodva – hibásan, tükörfordításban használni (2. táblázat).

2. táblázat: „false friends”.

magyar kifejezés	helytelen tükörfordítás	helyes használat angolul
Valuta	valute	currency
Deviza	devise	foreign currency
automatizál	to automatise	to automate

Végül még egy érdekesség, amely háttérében tisztán kulturális okok állnak. A közhiedelemmel szemben, aligha van kellemetlenebb dolog az angol

üzletemberek számára, mint poharazgatás és vacsora mellett folytatni az üzleti megbeszélést.

Összegezve tehát elmondható, hogy a verbális és nem-verbális kommunikáció jellege árulkodik az egyén kulturális gyökereiről. Ennek figyelmen kívül hagyása számos félreértés, kellemetlenség, kudarc forrása lehet. Így a **szaknyelvi oktatásban** az üzleti zsargon és nyelvtani ismeretek elsajátításán túl a kultúra is fontos szereppel bír.

Irodalomjegyzék

- Bayer, József. „Globális média, globális kultúra”. *Magyar Tudomány*. 2002. 47. évf. 6. szám. p. 748–761.
- Borgulya, Istvánné. 1996. Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában. Pécs: JPTE.
- Crystal, David. 2003. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibson, Robert. 2002. *Intercultural Business Communication*. Oxford University Press.
- Gudykunst, William B. 1998. *Bridging Differences*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Marer, Paul. 2000. „Business Cultures in Market and Transforming Economies”. *Society and Economy in Central and Eastern Europe*. 22. évf. 3. szám. p. 7–17.
- McKay, Sandra Lee. 2002. *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Melles, Rensia. „’They speak English so I’ll be okay.’ Not so fast. The English Language on business assignment: Follies and foibles”. *Canadian HR Reporter*. 2002.
- Polyák, Ildikó. 1997. *Cross-Cultural Communication. When in Rome, do as the Romans do*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola.
- Tompensaars, Fons. 1993. *Riding the Waves of Culture*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Honlapok

Cultural Savvy honlapja: www.culturalsavvy.com

Canadian HR Reporter honlapja: www.hrreporter.com

DÉVÉNY ÁGNES

Új irányzatok az idegennyelv-oktatásban – a kommunikatív, kommunikatív-interkulturális szemlélet tükröződése a projektoktatásban

Az idegen nyelv oktatásának hatékonyabbá tétele olyan probléma, amely mindenkit foglalkoztat és számos vitát váltott már ki szakmai körökben. Jelen tanulmányomban olyan törekvéseket szeretnék bemutatni, amelyek részben a már ismert módszerek újfajta alkalmazása révén, részben az idegennyelv-oktatás módszertani újdonságainak Magyarországon történő felhasználásával, ellensúlyozhatják a közoktatásban folyó jelenlegi idegen nyelv-oktatás csekély hatékonyságát.

A reformpedagógiai irányelvek, az „alternatív” lehetőségek a nyelvoktatásban is megjelentek, de nem kizárólag az „alternatív iskolák” palettáján. A reformiskolák megpróbálnak az iskola intézményes keretein belül a tanulók személyiségfejlődése szempontjából a tanítás és a tanulás hagyományos formáihoz képest kedvezőbb feltételeket biztosítani elsősorban pedagógiai megfontolások középpontba állításával. A nyelvtanítási koncepciók és az alternatív metodikai megoldások közül sok beépíthető a reformiskolák és a hagyományos iskolák idegennyelv-oktatásába egyaránt. Értekezésemben ezekre szeretnék példákat bemutatni.

Előzmények: a legnagyobb hatású irányzatok a nyelvtanítás történetében

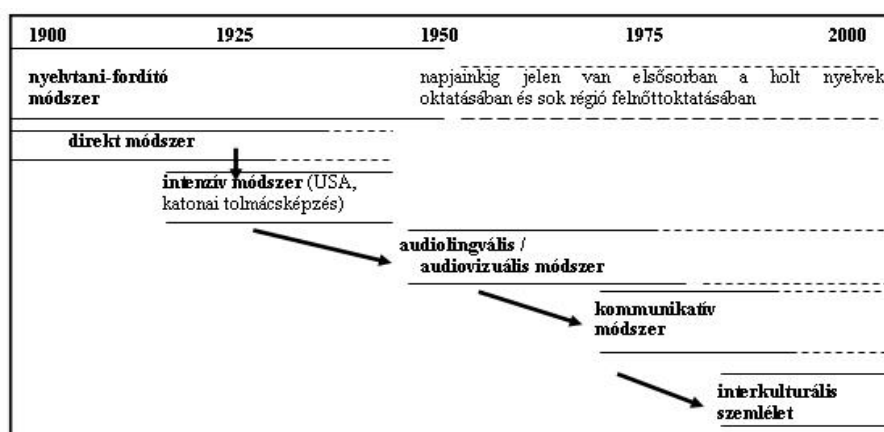
Bár a nyelvtanítás története nyilvánvalóan egyidős az emberiség történetével, belső fejlődésének csak néhány állomását említem meg. Ilyen állomásnak tekinthető Bárdos (2001) összefoglalója alapján a több száz, majd később több ezer könyvből Roger Bacon görög nyelvtana (1272)¹ vagy Erasmus Colloquiorum liber című műve (1524), amelyeknek egyetlen feladatuk az volt, hogy segítsék a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát. E mun-

¹ Bacon, R. (1272): Greek Grammar. In: Nolan, E.-Hirsch, S.A. (eds) (1902): Bacon, R.: Greek Grammar, Cambridge.

kákat a tárgy iránti vonzódás, a hasznosság, az 'utilis esse' filozófiája hatotta át. A nyelvtanulásnak/nyelvtanításnak ez a központi szerepe a 19. század végéig fennmaradt, egészen addig, míg ki nem alakult egy általánosan elfogadott nyelvtanítási modell, a nyelvtani-fordító módszer. Ebben az időben külön könyvekben, de integráltan is tárgyalták a nyelvi tartalom közvetítésének olyan főbb területeit, mint a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs, sőt, pragmatikai megjegyzések is felbukkantak. „Embrionális formában a készségek fejlesztésének igénye is megjelent, bár a középpontban a szövegek olvasása és a társalgás álltak. [...] Annak ellenére, hogy Marcel (1853)² már leírta az alapkészségeket, Prendergast³ megsejtette a szógyakorlás fontosságát és a mondatgenerálást, Gouin (1880)⁴ felfedezte az ige- és cselekvésközpontú nyelvtanulást, azoknak az elveknek jelentős része, amelyek lehetővé teszik, hogy a nyelvtanulás és nyelvtanítás problémáit egyetlen nagyobb elméleti keretben értelmezzük, még nem voltak jelen” (Bárdos 2000: 24).

Általában csak a 19–20. sz.-tól kezdve megjelenő nyelvtanítási irányzatokról készültek összefoglaló táblázatok, amelyek a máig ható, legismertebb módszereket mutatják be. Neumer–Hunfeld (1993/2001) összefoglaló táblázata (1. táblázat) időrendben mutatja be a nyelvtanítás során kialakult legnagyobb hatású irányzatok fejlődését (Neumer–Hunfeld 1993: 127).

1. táblázat: A legnagyobb hatású idegennyelv-oktatási módszerek fejlődése



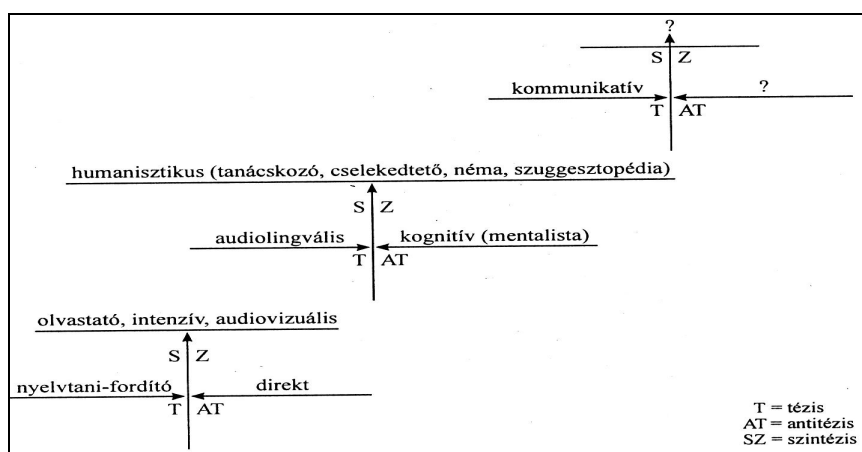
² Marcel, C. (1853): Language as a Means of Mental Culture and International Communication. London, Chapman and Hall

³ Prendergast, T. (1864): The Mastery of Languages, or the Art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically. London, R. Bentley

⁴ Gouin, F. (1880): *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris Translated by Swan, H. and Betis, V. as The Art of Teaching and Studying Languages. London, George Philip, 1892.

A nyelvtanítási módszerek 20. sz.-i tökéletesedését Bárdos Jenő (2000: 26) a hegeli tézis-antitézis-szintézis fejlődési menettel magyarázza, mely szerint a nyelvtani-fordító módszer ellentéte a direkt módszer és ezt az ellentétet oldja fel leginkább az audiovizuális módszer. Az audiolingvális, mint behaviorista módszer a kognitív tudáselméletet képviselő mentális módszerekkel csap össze, mely összecsapást majd olyan humanisztikus-pszichologizáló módszerek oldanak fel, mint pl. a szuggesztópédia. A kommunikatív módszert, mint most érvényben levő, mindent elsőprő tézist említi, mellyel szemben nem állít antitézist, sőt azt sugallja, hogy most a századvég környékén „egy szintézis cselekvő részesei vagyunk”. A Neumer-Hunfeld (1993/2001) féle táblázatban szereplő interkulturális szemlélet megjelenése lehet éppen ennek a szintézisnek előjele.

2. táblázat: A módszerek 20. századi fejlődése



A táblázatokban említett legnagyobb hatású idegennyelv-oktatási irányzatok eljutottak Magyarországra is, de nem terjedtek el oly mértékben, hogy a nyelvtanításról alkotott általános felfogást alapvetően megváltoztatták volna. Az 1. Melléklet összefoglaló tartalmi áttekintést ad az 1. és 2. táblázatban bemutatott irányzatok egy részéről⁵, míg a 2. táblázatban megjelenő néhány elemről (mint pl. a humanisztikus módszer) a 2. Mellékletben olvashatunk részletesebben.

Sajnos nálunk a nyelvórák többségét még mindig nem a **kommunikatív** vagy **kommunikatív-interkulturális** szemlélet, hanem a régebbi módszerek

⁵ A legnagyobb hatású idegennyelv-oktatási irányzatokról szóló tartalmi áttekintést Bárdos, Neumer-Hunfeld (1993) és Zerkowitz (1988) felfogása alapján, Molnár Andrea, (2001): Idegennyelv-tanítás – másképpen (?) c. könyve nyomán mutatom be

alkalmazása jellemzi. Ez elsősorban nem a tanárképzés problémáira vezethető vissza, hanem valószínű annak a nyelvvizsgacentrikus szemléletnek köszönhető, amely arra kényszeríti a tanárokat, hogy a lehető legrövidebb idő alatt nyelvvizsgapapírhoz juttassák tanítványaikat. Ezen a ponton természetesen felmerül a nyelvvizsgák követelményrendszerének problematikája, az, hogy a különféle nyelvvizsgarendszerek milyen készségeket és kompetenciákat akarnak mérni. A nyelvoktatás és vizsgáztatás kérdésköre különösen fontos megvilágítást kap az Európai Unióhoz való csatlakozási szándékunk fényében. Az EU Fehér könyvének⁶ „IV. Negyedik általános cél” c. fejezete tartalmazza azt az ajánlást, amely három európai nyelv elsajátítását javasolja az uniós polgároknak. Ez elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy mindenki kihasználhassa a határok nélküli egységes piac adta lehetőségeket mind szakmai, mind egyéni szempontból. „Az EU kulcsfontosságú irányelvei az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban (amelyek egybeesnek az Európa Tanács (ET) koncepcióival, és így azok EU támogatást élveznek) a következők.

- a.) A mindenki számára elérhető nyelvtanulás, amely valamennyi európai állampolgár joga és szükséglete.
- b.) A nyelvtanulás életmóddá kell hogy váljon. Gyakorlati készségeket kell fejleszteni, amelyek nélkülözhetetlenek a mindennapi élethelyzetekben való sikeres kommunikációhoz.
- c.) A tanuló érdekeit kell elsősorban szem előtt tartani. Az idegen nyelvek tanításának a nyelvtanuló igényein, érdeklődésén, egyéni képességein és a számára elérhető ismeretszerzési forrásokon kell alapulnia”(Bognár 1997: 2).

Ha figyelembe vesszük a fenti uniós ajánlásokat, elsősorban annak második pontját, egyértelműen világossá válik annak égető szükségessége, hogy a kommunikatív szemlélet módszereit kellene egyre szélesebb körben alkalmazni a nyelvórákon. Azonban még a kommunikatív nyelvoktatás sem képes a harmadik pontban említetteket teljes mértékben figyelembe venni.

Ez a pont már nem módszertani problémát takar, hanem általános pedagógiai kérdéseket vet fel, hiszen az itt megfogalmazott igények nem érhetők el a nálunk általánosan elterjedt zárt oktatás keretein belül, hanem bizonyos mértékig már a nyílt oktatás felé mutatnak. Már a kommunikatív szemlélet megjelenése igen jelentős lépés volt a nyelvoktatás történetében. Ezt a szemléletet az 1970-es évek módszertani válságának idején megjelenő módszerújítók (pedagógusok, pszichológusok, szociológusok, nyelvészek) alapozták meg, akik olyan nyelvoktatást igyekeztek kidolgozni, ahol a tanulás központ-

⁶ *Tanítani és tanulni – A kognitív társadalom felé "Fehér könyv" (1996), Budapest, Munkaügyi Minisztérium*

jába az egyén, a tanuló személyisége kerül. Ekkor jöttek létre az ún. „alternatív módszerek”, amelyek szemléletváltást jelentettek az idegennyelv-oktatásban. Göbel (1982: 49) szerint alternatívnak kellene neveznünk minden olyan módszert, amely a tanulóknak és a tanároknak is világosan meghatározott választási lehetőséget kínál. A magyarországi szakirodalomban az „alternatív idegennyelv-oktatási módszereket sokszor „pszichologizáló módszereknek” (Bárdos 1993), illetve „új módszereknek nevezik” (Zerkowitz 1988). A 2. *Melléklet*ben Molnár Andrea (2001) összefoglalója nyomán mutatom be a legismertebb alternatív módszerek: a **közösségi nyelvtanulás**, a **humanisztikus szemlélet**, a **néma módszer**, a **szuggesztópédia** és a **cselekedtető módszer** jellegzetességeit.

Ezekkel a módszerekkel elsősorban az intenzív felnőttoktatásban lehetett meglepően jó eredményeket elérni, de soha nem volt reális esélyük arra, hogy az iskolákban bevezessék őket. Az, hogy ezek a módszerek számos elemet merítettek a pszichológiából, neveléstudományi szempontból előnyre vált az akkori nyelvoktatásnak, bár a pszichologizáló módszereket számos kritika is érte⁷. Pedagógiai szempontból is tartalmaznak elutasítandó elemeket a bemutatott, ún. „alternatív módszerek”. Ilyennek tekinthető például, hogy a tanulási folyamatok a szuggesztópédia esetében a tanuló saját kritikai megítélésének kizárásával mennek végbe, vagy, hogy a néma módszer, a cselekedtető módszer és a szuggesztópédia esetén a tanulók nem befolyásolhatják aktívan és effektíven a nyelvórai tanulási szituációt és a felmerülő témákat. Ugyanakkor számos, igen hasznos elemet megerősítettek az idegennyelv-oktatás terén, pl. a kognitív és emocionális tanulás összekapcsolása, a tanulási környezet felismerésének jelentősége, a kreatív és játékos szakaszok beépítése a tanulási folyamatba stb. (Molnár 2001: 139). „Az idegennyelv-oktatás mai helyzetét tekintve összegzésként elmondhatjuk, hogy az akkori módszertani válságból kilábalva a 80-as évek kommunikatív módszere nagyon helyesen átvette az ’alternatív módszerekből’ mindazt, ami a mai tudományos álláspont szerint hasznosnak tekinthető” (Molnár 2001: 139-140).

A kommunikatív ill. a kommunikatív-interkulturális szemlélet megjelenése a projektmódszer keretein belül

Az 1970-es évek módszertani válságának idején az idegennyelv-oktatásban megszülető „alternatív” megoldások létrejöttében szerepet játszottak a reformpedagógiai irányelvek is. Az 1980-as években Nyugat-Európában megfogalmazódott az az igény, hogy túllépjenek a tankönyvfüggő és osztályközpontú nyelvoktatáson. A változtatások alapját olyan újszerű elvek

⁷ pl.: Dietrich, Ingrid (1982): Alternative Fremdsprachenlehrrmethoden – Eine Perspektive für interkulturelles Lernen. In: Triangle 2. Paris, 59. o.

jelentették, mint a nyitottabb iskola, a tanulóközpontúság, a cselekvésorientált ill. a tapasztalatra épülő tanulás. Ezen elvek megvalósításának egyik lehetséges módszerül a **projektoktatás** kínálkozott. A módszerrel kapcsolatban igen sok publikáció jelent meg idegen nyelven (pl. angolul és németül), de a magyar szakirodalom kevés példát mutat be a módszer gyakorlati megvalósításával kapcsolatban⁸.

A projektoktatás koncepciója a 18. sz.-i építészeti akadémiák munkájára vezethető vissza. A projektgondolat később német közvetítéssel jutott el az amerikai műszaki főiskolákra, s csak később terjedt át az általánosan képző iskolákra és a szakiskolákra az ipari, mezőgazdasági és művészeti tárgyakban. 1896-ban J. Dewey alkalmazza először a projektekben való tanulást Chicagóban működő kísérleti elemi iskolájában. 1910 és 1920 között három tudós, J. F. Woodhull, W. H. Kilpatrick és Ch. H. McMurry tett kísérletet a projekt-módszer tudományos definiálására. 1918-ban jelenik meg Kilpatrick jelentős könyve, a „The project method”. A módszer, mint amerikai találmány kerül vissza Európába 1935 körül. A 20. sz. első évtizedeiben Európában terjedő reformpedagógiai mozgalom kiemelt módszerként ajánlja és alkalmazza. A fiatal szovjet állam iskoláiban is jelentős szerepet játszott. Magyarországon néhány reformpedagógiai kezdeményezéstől és iskolakísérlettől eltekintve lényegében a 80-as évekig ismeretlen maradt. A módszer főbb jellegzetességeit Skiera (Németh–Skiera 1999: 312) a következő definícióban összegzi: „a projektoktatás a tanítási-tanulási folyamat megszervezésének az a formája, amelyben a művelődési folyamatok részeként olyan konkrét, a résztvevők általi közös tevékenység keretében meghatározott, főbb lépéseiben megtervezett és elfogadott feladatokat végeznek el, amelyek lehetővé teszik a problémamegoldó gondolkodás, a tervszerű cselekvés, az önállóság, a kooperációs és kommunikációs képesség (tovább) fejlesztését”. A hagyományos tanterv helyett a tananyagot a tanuló érdeklődésén alapuló életszerű feladategységek köré csoportosítja, melyek elsajátítása önállóan, az egyes tanulók egyéni fejlődési ütemének, fejlődési sajátosságainak megfelelően történik. A projekt megvalósításának során a tanulók megtanulják, hogyan kell

- reális célokat kitűzni,
- a rendelkezésre álló időt helyesen beosztani,
- egy vagy több problémát munkamegosztással megoldani,
- és egy saját maguk által meghatározott tervet megvalósítani (Molnár 2001: 16).

⁸ A projekt módszer gyakorlati példákkal is illusztrált bemutatása: Molnár Andrea (2001): *Idegennyelv-tanítás – másképpen (?)*. Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból, Eötvös József Kiadó, Budapest

A projekt módszer magában foglalja a kognitív, motorikus és affektív területek mozgósítását. A projekt munka mindig valódi élethelyzetekből indul ki, ahogyan azok az iskolán kívüli világban előfordulnak és léteznek. A diákok közötti szoros együttműködés, az egymásra való odafigyelés és a közös alkotómunka jellemzi a projekt munkát a hagyományos iskolából ismert versengés és rivalizálás helyett. Mindez erősíti a tanulási motivációt. Miközben a tanulók munkájában egyre nagyobb szerepet kap az önállóság és a célorientált öntevékenység, a tanár szerepe is megváltozik: inkább tájékoztató, tanácsadó, ösztönző, együttműködő és a munkát összehangoló személlyé válik. Az iskolában a megszokott receptív és reprodukív munka helyett kibontakoznak az aktív és tudatos tanulás formái. A teljes pedagógia projektet alkotó hét összetevőt Karl Frey (1993: 17) vázlata alapján a 3. Mellékletben foglaltam össze.

Az eddigi tapasztalatok⁹ azt mutatják, hogy projekt-módszer igen eredményesen alkalmazható az idegennyelv-oktatásban is (főként a mini és a közepes projektek; a néha évekre, de legalábbis hónapokra elhúzódó nagy projektekre kevésbé alkalmasak az iskolai keretek). Az idegennyelv-órákon alkalmazható projekteket Molnár (2001) a következő modell szerint csoportosítja: interjúprojektek¹⁰, drámaprojektek¹¹, témaprojektek¹², országismereti¹³ projektek.

A fent említett modellek szinte mindegyike alkalmas lenne arra, hogy bemutassuk rajtuk a korszerű kommunikatív, illetve kommunikatív-inter-

⁹ pl. Molnár (2001) nyomán: Unterrichtprojecte. In: *Fremdspache Deutsch*. Heft 4. 1991/4 sz.; Steining, Wolfgang (1985): Schüler machen Fremdsprachenunterricht. Gunter Narr Verlag, Tübingen; Thiel, Wolfgang – Legutke, Michael (1989): Airport. Ein Projekt im Englischunterricht. In: Bastian-Gudjons (szerk.) *Das Projektbuch*. Theorie-Praxisbeispiele-Erfahrungen. Bergmann und Helbig 1986, 1. kiadás 129-148.o.

¹⁰ a tanulók interjút készítenek a célnyelven beszélő személyekkel diktafon, kazettás magnó vagy/és videokamera segítségével.

¹¹ (szövegprojektek) színjáték, hangjáték, szerep játék, paródia, filmkészítés, szövegírás/-feldolgozás (mese, elbeszélés, vers stb.) faliújság/diákújság számára, levélírás a célnyelvi országba stb.

¹² egy választott téma feldolgozása (állatok, hobbi, zene, sport stb.) a rendelkezésre álló, ill. összegyűjtött anyagok (könyvek, lexikonok, valamint minél több autentikus anyag, a célnyelvi kultúrából, mint pl. újságok, broszúrák, prospektusok, tájékoztató füzetek, röpcédulák stb., valamint az interneten található eredeti, idegen nyelvű információk) alapján. Ezekből szóbeli és/vagy írásbeli beszámolók, ill. feladatlapok készítése a többiek számára, a hang- és képanyagok rendszerezése és összefoglalása kollázsok, plakátok, kiállítás, előadás stb. formájában.

¹³ cél: különböző témák segítségével a magyar és a célnyelvi kultúra összehasonlítása (interkulturális ország- ismeret). Témák lehetnek pl. iskolai, családi és népszokások (advent, karnevál, húsvét stb.), népdalok, versek, mondókák, ételek/italok, városok/vidékek, híres emberek stb. Feldolgozás: a témaprojektekhez hasonlóan.

kulturális szemlélet megjelenését, de ezek közül az országismeret projekteket választottam ki, melyek bemutatására részben a szakirodalomból vett példák, részben saját tapasztalat alapján vállalkozom.

Az 1980-as évek végére az addig nagy újtásnak számító kommunikatív módszer egyeduralkodóvá vált és azt fokozatosan kiegészítette az interkulturális megközelítés. A „kommunikatív kompetencia”, vagyis az adott nyelvi helyzet körülményeihez való alkalmazkodás képességének kifejlesztése mellett, a mai nyelvtanítás célja az „interkulturális kompetencia” fejlesztése, vagyis az a képesség, hogy a megszerzett „kommunikatív kompetenciát” a tanulók interkulturális helyzetekben is alkalmazni tudják. Erre igen alkalmas az országismereti tudás közvetítése, hiszen az idegen nyelvtanítása már önmagában közvetíti az adott kultúrát már pusztán a nyelvi szokások, a tankönyvszövegek, képek, illusztrációk stb. segítségével. A nyelvtanítási módszerek fejlődésével együtt változtak az országismeret tanításáról alkotott elképzelések.

kognitív szemlélet – az országismeretet külön tantárgyként, vagy külön tanegységként fogja fel. Rendszerező tudás átadására törekszik, támaszkodva a vonatkozó tudományokra (történelem, földrajz, szociológia, politológia, művészettudományok, stb.) – ez a felfogás egyfajta „elvont kultúrát” közvetít és haladó szintű nyelvtudásra kíván építeni.

kommunikatív szemlélet – felhasználja a vonatkozó tudományterületek ismeretanyagát, de témáit hétköznapi megvilágításban tárgyalja, „hétköznapi kultúra” közvetítésére törekszik. „A viselkedési és megértési stratégiák kifejlesztésével kívánja kialakítani azt a kommunikatív kompetenciát, melynek birtokában a nyelvtanuló képessé válik az idegen nyelven történő eredményes kommunikációra a hétköznapi életben” (Molnár 2001: 47).

interkulturális szemlélet – célja,

- a.) annak a képességnek kialakítása a nyelvtanulóknál, melyek révén etnocentrizmus nélkül tudják megérteni és kezelni a kulturális különbségeket;
- b.) a kultúra azon aspektusainak megismertetése, melyek az adott kultúrában született emberek számára természetesen;
- c.) azon képességek elsajátítása, melyek révén a tanulók eredményesen tudnak az adott idegen nyelven kommunikálni.¹⁴

Az itt bemutatott szemléletváltozást tükrözi az az összefoglaló táblázat, amelyet a 4. Melléklet tartalmaz.¹⁵ Az interkulturális szemlélet során aláhúzendő a saját és az idegen nyelvi kultúra közötti hasonlóságok és különbsé-

¹⁴ Glaser, Evelyn (1999: 7) alapján Molnár (2001: 47)

¹⁵ Weirmann, G. – Hosch, W. (1999): Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. In: *Zielsprache Deutsch*. 1992. 2.sz. 134-142. o., idézi Molnár (2001), 48. o.

gek felismertetése és tudatosítása a tanulóknak. Ezzel olyan képességek fejlesztethetők ki, amelyek segítik a célnyelvi kultúrával és azok képviselőivel szembeni esetleges előítéletek és sztereotípiák fokozatosan leépítését és olyan fontos nevelési cél megvalósítását, mint a nyelvtanulóknak az újjal, az idegennel szembeni nyitottságra, megértésre és elfogadásra való nevelése.

A gyakorlatban, az idegennyelv-órákon a felsorolt három szemlélet nagyon ritkán fordulhat elő tiszta formában, hiszen még a legkorszerűbbnek tartott interkulturális szemlélet is csak akkor működhet eredményesen, ha épít a korábbi szemléletek megfelelő komponenseire. Nem kell tehát automatikusan elvetni minden korábbi elképzelést, hanem mindig az adott nyelvtanulási szituációnak megfelelően kell döntenie és többféle módszer elemeit a célnak megfelelő módon ötvöztetni.

A következőkben gyakorlati példákön szeretném bemutatni, hogy hogyan jelenik meg a kommunikatív-interkulturális szemlélet az országismereti projektmunka keretein belül.

Első példaként a „Millennium és Millecentenárius: Ausztria–Magyarország együtt ünnepel” elnevezésű projektet ismertetném, amelyet Molnár (2001) mutat be Magyar Ágnes és Wolfgang Schmitt (1998) beszámolója alapján¹⁶.

„Az alapötletet a közelgő ünnepen kívül az a bécsi lakosok körében végzett közvélemény-kutatás által hozott eredmény szolgáltatta, mely szerint az osztrák oldalról kevés együttműködési készség mutatkozott az annak idején 1995-re tervezett 'Bécs–Budapest' világkiállítás megrendezésével és a későbbi közös megemlékezéssel kapcsolatban. A magyar diákok arra voltak kíváncsiak, mi lehetett ennek az oka, vagyis milyen az osztrákok és a magyarok közti viszony valójában, hogyan gondolkodnak egymásról; gondolkodásmódjukat befolyásolja-e a közös történelmi múlt, s ha igen, milyen módon. A projekt célkitűzései mellett az alábbi vázlat bemutatja a megvalósításhoz felhasznált eljárásmodokat és konkrét feladatokat:

¹⁶ Schmitt, W. – Magyar, Á. (1998): *Ergeben zwölf Stück einer Torte wirklich ein Ganzes? Zur Begründung eines interaktiven Lehr- und Lernkonzepts in der Landeskunde*. In: *Freundsprache Deutsch*. Heft 18. 1998. 1. sz. 46–49.

Feladatok	Tartalmi célkitűzések
dokumentumok és kiadványok beszerzése Bécsből a „Budapest 1896. Millennium a k.u.k. jegyében” c. 1996-os kiállításához	háttérismeretek gyűjtése és elsajátítása a magyar történelem idevonatkozó részeiről; az összefüggések felismerése
magyar és német nyelvű újságcikkek gyűjtése	olyan aktuális események összegyűjtése, melyek során megmutatkoznak a különbségek az osztrákok és a magyarok egymáshoz való viszonyulásában
a bécsi interjúk előkészítése: kérdések összeállítása	az osztrákok magyarokról alkotott képének közelebbi megismerése
a bécsi út előkészítése: tájékozódás az utazási lehetőségekről; a felvételek előkészítéséhez szükséges eszközök beszerzése	
interjúk készítése: Bécsben a járőrök megkérdezése	a beszélgetések során újabb kérdések felvetése, amelyek segítségével feltárhatók a téma újabb aspektusai
az „1100 éves Magyarország” c. kiállítás megtekintése és fotózása a szentendrei Marcipánmúzeumban	a magyarok önmagukról alkotott képének megismerése történelmi szempontból, a magyarok történelmi tudatában a Monarchia nyomainak felkutatása
a Bécs melletti puchbergbeli Marcipánmúzeum „1000 éves Ausztria” c. kiállításának megtekintése	magyar vonatkozások keresése az osztrákok történelmi tudatában

Az interjúk készítése során a tanulók a kiállítással és az ünnepel kapcsolatos kérdéseken kívül olyan általános kérdéseket is feltettek a bécsi interjúalanyoknak (hölgyek a kávézóban, hajléktalanok, utcai árus stb.), amelyekre az adott válaszok elemzése további tanulsággal szolgálhat az interkulturális megközelítés során. [...] A fenti projektvázlat azt is megmutatja, hogy **az interkulturális országismeret közvetítése során az egyik legfontosabb cél a nyelvtanulók kíváncsiságának, érdeklődésének felkeltése** (l. tartalmi célok), **hiszen ezzel motiválhatjuk őket a további önálló munkára és kutatásra, kérdések feltevésére a célnyelvi kultúrával kapcsolatban**” (Molnár 2001: 52–53).

Második példaként egy olyan projektmunkát mutatok be, amelyben Molnár Andrea irányításával 1998-ban egy balatonalmádi nyelvi táborban nyaraló diákcsoport vett részt (Molnár 2001: 53–66). A bemutatott példából látszik, hogy a projektmunka iskolai kereteken kívül is kiválóan működik. A projektben résztvevő fiatalokat az a közös érdeklődés vezérelte, hogy többet tudjanak meg arról, hogy hogyan vélekednek a Magyarországon nyaraló német turisták az itteni viszonyokról (melyek kedvenc magyar ételeik, itala-

ik; mit láttak eddig az országból, tapasztaltak-e változást a Balaton környékén stb.). Az adatgyűjtés elsősorban interjú formájában történt – ez a forma segített a célnyelvi kultúra nyelvét beszélő emberekkel a kapcsolatteremtésben, sok tapasztalattal és autentikus hanganyaggal gazdagította a résztvevőket. A hanganyag feldolgozása, a tartalmi hozadékon kívül, különféle nyelvi készségek fejlesztésében is segített (hallott szöveg értése, íráskészség, helyesírás fejlesztése, szókincsbővítés). A tanulók maguk határozták meg, hogy a turisták szokásainak, viselkedésmódjának feltérképezésénél milyen konkrét témákban fognak kutatni (pl. táplálkozási szokások, életmód – mindennapi környezetvédelem, viselkedésformák). Az interjúkat a közös előkészítő munka után a tanulók teljesen önállóan, tanári segítség nélkül végezték. A személyes élmény, melyet az interjúk elkészítése jelentett a továbbiakban pozitívan befolyásolta a tanult nyelv beszélőihez és a nyelvtanuláshoz való hozzáállást is. A tanulók megtapasztalhatták, hogy nyelvtani, vagy szókincsbeli hibáik ellenére eredményesen tudnak kommunikálni a tanult idegen nyelven és ennek rendkívül pozitív hatása lehet a további nyelvhasználatban. Tanári segítséget a hanganyagok leírásában kaptak a tanulók, azok tartalmi feldolgozását önállóan végezték. Igen fontos volt, hogy az eddig tankönyvből ismert passzív szókinccsel most „élőben” találkoztak és ez egyrészt segíti a bevésődést, illetve az aktiválást, másrészt élővé teszi a nyelvet és erős motiváló hatása van. A tanulók rádöbbenhettek arra, hogy az, amit az iskolában, a nyelvórákon tanultak nem elvont dolog, hanem a mindennapi kommunikációban használatos hasznos eszköz. A vizsgált területekről nyert tartalmi információt kis csoportokban dolgozták fel és az egész projektet prezentáció formájában mutatták be a más projekteken dolgozó csoportoknak. A projekt megvalósításának előnyei *pedagógiai szempontból* így foglalhatók össze:

- belső motiváció,
- saját kezdeményezés, saját ötletek,
- önálló munka,
- csoportmunkában való együttműködési képesség – kooperációs készség,
- az egyéni teljesítmény, illetve egymás munkájának értékelése.

A projekt előnyei *nyelvtanítás-módszertani* szempontból:

- a négy nyelvi alapkészség fejlesztése,
- szókincs fejlesztése,
- kiejtés, intonáció fejlesztése,
- szótárhasználati ismeretek fejlesztése,
- országismereti tudás szerzése,
- interkulturális országismeret (a két kultúráról szerzett információk összevetése, elemzése révén),

- közvetlen, személyes élmény az élő nyelvvel.

A fenti projektek tanulságait Molnár (2001: 65-66) így foglalja össze a nyelvtanár számára:

1. Beigazolódtott a kommunikatív nyelvtanítás egyik alaptétele, hogy az idegen nyelven történő kommunikációban az a fontos, amit mondunk és nem az, ahogyan mondjuk. Tehát a tanulók nyelvtani hibáikkal nem törődve megpróbáltak folyamatosan kommunikálni, mert az eredményes kommunikáció lényege az információáramlás. Megtapasztalták az élő nyelv különböző változatait, kiejtés és szókincsbeli különbségeit, amely a hagyományos tankönyvekből való oktatás során szinte lehetetlen.
2. „Az interkulturális országismeret csak valódi, interkulturális kommunikáció létrejöttével válik közvetíthetővé.”

Saját oktatási tevékenységem során a Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai karán is néhány esetben alkalmazni tudtam a projektmunkát a hallgatók országismereti tudásának elmélyítésére. Főiskolánkon az országismeret közvetítésében még nagyrészt a kognitív szemlélet érvényesül, tehát ha nem is külön tantárgyként de külön tanegységként, főként előadások formájában adjuk át ezeket az ismereteket kiemelten az idegenforgalmi és vendéglátó szakos hallgatóknak, de természetesen a kereskedelmi szakosoknak is. Szintén nagy hangsúlyt kap az országismeret az Európa-tanulmányok szakirány oktatásán belül. Sok esetben anyanyelvű meghívott előadókkal dolgozunk, de az Európa-tanulmányok¹⁷ keretein belül, az anyagot nemcsak előadások során dolgozzák fel a hallgatók. A felmerült témákat először beszélgetés formájában megvitatják, majd kisebb csoportokat alkotva érdeklődésüknek megfelelően kiválasztanak egy-egy szűkebb területet (pl. az EU jogrendszere, az EU és Nagy Britannia, az EU és Magyarország kapcsolata, monetáris unió, stb.), melyeket esetleg még szűkebb részterületekre bontanak fel egymás között. Az így megalakult csoportok tulajdonképpen szabad kezet kapnak az információ beszerzéséhez: gyűjthetnek anyagot az Internetről, fordulhatnak az EU képviseltekhez, gyűjthetnek újságcikkeket megfelelő szakmai folyóiratokból, sőt személyes interjúkat is készíthetnek megfelelő célszemélyekkel stb. Természetesen ez a munka igen gondos előkészületet és a célok pontos meghatározását igényli. Az alkalmazott módszerek függvényében különböző nyelvi készségek fejlesztésére is igen alkalmas, tartalmi hozadéka pedig a témáról szerzett igen alapos ismeret, amelyet semmilyen tankönyv nem biztosított volna számukra. A projektmunka végén a résztvevők magas színvonalú prezentációkban számolnak be kutatásaik eredményeiről. Itt kiemelten

¹⁷ az adatközlésért köszönettel tartozom dr Szilfai Annamáriának a BGF KVIFK docensének

fontos a prezentációs technikák elsajátítása és gyakorlati alkalmazása, melyekre későbbi pályájuk során hallgatóinknak nagy szüksége lesz.

Szintén érdekes projektmunkára kínál lehetőséget az a gyakorlat, hogy idegenforgalmi és vendéglátóipari szakos hallgatóink tanulmányaink során egy szemesztert kötelező külföldi gyakorlaton töltenek. Onnan hazaérkezve azok a hallgatók, akik ugyanabban az országban töltötték gyakorlati idejüket igen értékes tapasztalatokkal térnek haza az ottani élet- és munkakörülményekről és természetesen szűkebb szakmájukkal kapcsolatban is, melyeket összevethetnek az itthoni viszonyokkal. Ezeket a tapasztalatokat aztán az idegennyelvi-órákon projektmunka keretében dolgozzák fel. Természetesen nemcsak élményeikre épül a beszámoló, hanem miután kiválasztották a témát (pl. az adott ország étkezési szokásai, a munkavállalók helyzete, az idegen országból érkezett munkavállalóhoz való viszonyulás, életszínvonalbeli különbségek, a szabadidő eltöltése a fiatalok körében, stb.) itthoni anyaggyűjtésbe kezdenek a célországról és Magyarországról egyaránt. A projektmunka lezárása után megint igen érdekes prezentációk születnek sokszor írásos, kép-, esetleg videóanyaggal illusztrálva.

Hol húzhatók meg a projektoktatás határai? – teszi fel a kérdést Skiera (1999). Hiszen számos tényezőtől függ, hogy a projektoktatás milyen mértékben válik az 'iskolai eljárások jellegzetes elemeként' (Kilpatrick) az oktatás szerves részévé. „Az alternatív iskolák például oly módon valósítják meg Kilpatrick elképzeléseit, hogy a tanulás egészét nagyszámú projektre alapozott választási lehetőségek alapján alakítják ki” (Németh–Skiera 1999: 313). Bizonyos, hogy a projektmunka különböző formái hozzájárulnak a sokszínű iskolai élet kialakításához. Kétséges azonban, hogy az iskola minden megnyilvánulási formájával kapcsolatban eredményesen használható a projekt-módszer. Mindenesetre komoly feladat vár azokra az oktatókra, akik látván a módszer számtalan pedagógiai előnyét, személyiségformáló erejét, minél eredményesebben szeretnék beépíteni azt a hagyományos iskola keretei közé.

1. Melléklet: Összefoglaló tartalmi áttekintés a 20. sz. legnagyobb hatású idegennyelv-oktatási módszereiről

nyelvtani-fordító módszer
<p>A 19. század derekára az egész világon megerősödött. Az élő nyelveket a holt nyelvek mintájára, a latin grammatikára építve tanítja, a szövegfordítás és nyelvtani szerkezetek segítségével.</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>A nyelvtanulás célja:</i> a nyelv szerkezeti szabályainak megértése és alkalmazása, helyes mondatok képzése, ezért az írott nyelvet részesíti előnyben. A tanóra nyelve az anyanyelv. – <i>Az elsajátítandó készségek:</i> írás, olvasás, fordítás (a nyelvtani ismeretek alkalmazására). – <i>A tankönyv szövegei</i> a nyelvtani anyag bemutatásának és új szavak, kifejezések bevezetésének céljából a könyv számára írott szövegek, ill. irodalmi klasszikusok a célnyelvi kultúrából. A szabályokat deduktív módon magyarázza. – <i>Gyakorlatok:</i> szabály alkalmazása, szövegkiegészítés, átalakítás, behelyettesítés, kérdés-felelet, olvasás (a szöveg szóbeli/írásbeli összefoglalása), diktálás, fogalmazás, oda-vissza fordítás
direkt módszer
<p>A nyelvtani-fordító módszer hagyományának ellensúlyozására jött létre a 19. század végén. Az 1920-as években teljesebbé válik. A gyermeki nyelv elsajátításához hasonlóan, az anyanyelv kirekesztésével, közvetlenül, szemléltetéssel, ill. asszociációs módszerekkel tanít.</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>A nyelvtanulás célja:</i> az idegen nyelven való gondolkodás megtanítása, a nyelv mint kommunikációs eszköz elsajátítása hallás és utánzás segítségével <i>A tanóra nyelve:</i> az idegen nyelv. – <i>Az elsajátítandó készségek:</i> hallás utáni megértés és a beszéd, a kiejtés, csak ezután az olvasás és az írás. – <i>A tankönyv szövegei</i> a beszélt nyelvet tükrözik mindennapi szituációkban. <i>A nyelvtanra</i> nem fektet nagy hangsúlyt, és induktív módon tanítja: a nyelvtani szabályokat a példából kiindulva vezeti le. – <i>A gyakorlatok központjában</i> a beszélt nyelv áll: szövegek hallgatása, utánzás, szóbeli összefoglalás, játékok, beszélgetés.
intenzív módszer
<p>A második világháborúban az amerikai katonákat rövid idő alatt csoportosan meg kellett tanítani nyelvekre, hogy meg tudják magukat értetni, ill. hogy értsenek idegen nyelven.</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>A nyelvi készségek közül</i> a beszédre, főként a jó kiejtéssel és hangleytéssel begyakorolt mondatok, dialógusok megtanulására fektették a hangsúlyt. – <i>A nyelvtan</i> és a szókincs szerepe ezért háttérbe szorul. A nyelvtanulás során alkalmazott ún. intenzív módszer (utánzó, ismétlő, mondatforgató, drillező, túltanuló) <i>technikái</i> az audiolingvális eljárások elődei.

audiolingvális/ audiovizuális módszer
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Az elsajátítandó készségek:</i> a nyelvet nem írásnak, hanem beszédnek tekintik, ezért a készségek közül a hallás utáni megértésre és a beszédre koncentrálnak. Hétköznapi szituációk, párbeszéd adja a nyelvi laborban történő oktatás alapját. Az óra nyelve az idegen nyelv. Jellemző a képekkel való illusztráció, mint a megértés, ill. az emlékeztető vésés eszköze. – <i>A tankönyv szövegei:</i> tematikus mondatokból állnak, modellként szolgáltak, amelyeket szó szerint a lehető legkövetkezetesebb kiejtéssel és intonációval kellett begyakorolni és megtanulni. A mondatok megtanulásával egyidejűleg sajátították el a nyelvtani szerkezeteket is, ezért a nyelvtan tanítása nem volt szisztematikus. – <i>Jellemző gyakorlatok:</i> drill, párbeszéd, szövegkiegészítés, kívülről megtanulás, dialógusok. Az audiovizuális módszer létrejöttével pedig már a hang és kép látványos összekapcsolásával igyekezett megteremteni a beszédhelyzeteket. Eszközei pl.: diavetítő, írásvetítő, televízió stb.
kommunikatív módszer
<p>Az 1970-es években kezdett kialakulni, teljes koncepciója azonban a 80-as, 90-es években teljesedett ki.</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>A nyelvtanulás célja:</i> az ún. kommunikatív kompetencia megtanítása, azaz olyan szintű készségek kialakítása, amelyek segítségével a diák nemcsak használja, de jól is használja a nyelvet. Vagyis egyaránt fontos a nyelvhasználat és a nyelvtanhasználat a szituációkban betöltött szerepük alapján, s ehhez a készségek integrálására van szükség. – <i>Az elsajátítandó készségek:</i> A négy nyelvi alapkészség: a hallott szöveg megértése, olvasott szöveg megértése, beszédalképesség, írásképesség. A készségek fejlesztésének sorrendje az adott tanulási céltól és a tanulók csoportjától függ. Nagy jelentőséget tulajdonít azonban a globális, ill. a szelektív hallás és olvasás utáni megértésnek. – <i>A tankönyv-szövegek</i> eredeti anyagokat tartalmaznak úgy, ahogy azok a célnyelvi kultúra mindennapi kommunikációjában előfordulnak. A nyelvtan tanításában megkülönbözteti azokat a jelenségeket, amelyeket elegendő csak felismerni és megérteni, ill. az értelmes kommunikációhoz feltétlenül szükséges nyelvtani anyagot. Induktív módon magyarázza a nyelvtant. – <i>A gyakorlatok</i> a fejlesztendő készségeknek megfelelően sokszínűek, pl. szerepjáték, nyelvi játékok, történet elmondása, eredeti hanganyagok feldolgozása kérdések, képek stb. segítségével.
az interkulturális szemlélet
<p>Az interkulturális kommunikációval foglalkozó kutatási eredmények szerint az idegen nyelven történő eredményes kommunikációhoz nem elegendő csupán a nyelvi kompetencia megszerzése. A különböző kultúrájú emberek találkozásakor az idegen nyelvű kommunikáció során gyakran észlelhetők zavaró tényezők, amelyek félreértéshez vagy meg nem értéshez is így előítéletek, sztereotípiák kialakulásához vezethetnek. Szükség van tehát a kommunikatív kompetencia mellett ún. interkulturális kompetencia kialakítására is. Ez a képesség teszi lehetővé, hogy „a más kultúrák képviselőivel érintkező emberek képesek legyenek a pusztán nyelvi</p>

szinten túl kommunikálni: értsék meg annak a kulturális háttérnek alapjait, mely az adott országban lakó embereket formálja, azaz a kultúraspecifikus értékeket és attitűdöket, a kultúraspecifikus viselkedési formákat, társalgási szokásokat, a kommunikációs stílusokat, a nem verbális viselkedést”. Ennek elérése érdekében a tanuló szemszögéből történő alapos elemzés során (a hazai és a célnyelvi kultúra folyamatos összehasonlításán keresztül) létrejön egy újfajta hozzáállás az idegen nyelvhez, az ‘idegen’ kultúrához. A hazai, illetve az ‘idegen’ kultúra hasonlóságainak és különbségeinek tudatosítása láttatja velünk az ‘idegen’ kultúrával szembeni előítéleteinket, ezzel a fejünkben már meglévő sztereotípiák, klisék fokozatosan leépíthetők. A folyamat során megnövekszik toleranciaképességünk az új, az ismeretlen, a megszokottól eltérő dolgokkal szemben, amely a célnyelvi kultúra és annak képviselőinek jobb megértéséhez vezet.

Lehetséges eljárások összehasonlítás, jelentésvizsgálat, konkrét tapasztalatok gyűjtése (projektmunka), verbális és nonverbális viselkedésvizsgálatok stb.

2. Melléklet: Alternatív módszerek az idegennyelv-oktatásban

közösségi nyelvtanulás (Community language learning)	csoportszellem; pszichiátria; pszichológia; az „ember” kiemelt szerepe; az érzelmi tényező tudatos beépítése a tanulási folyamatba; bensőséges hangulat kialakítása az órákon; a témákat a tanulók választják, körben ülnek, mögöttük tolmács, aki a mondottakat a célnyelvre fordítja, majd fokozatosan háttérbe vonul, és átadja a szót az idegen nyelven egyre többet tudó és beszélő tanulóknak
humanisztikus szemlélet (Humanistic approach)	tanulást megkönnyítő környezet; bizalmas légkör; értelem és érzelem együtt; tanulás = felfedeztetés; önmegvalósítás; az önmegismerés motivál; az önbecsülés segíti a tanulást; a tanuló mint individuum; egymás érzéseire való nyitottság; energiák és érzelmek felszabadulása; személyes élmények, témáit is ezekből meríti (egyoldalúság!)
néma módszer (Silent Way)	függetlenség, önállóság, felelősség, szabadság érzése motivál, így örömet szerez a nyelvtanulás; instrumentalizált nyelvoktatás: betűk/hangok → szótagok → szavak → mondatok; a tanár a cél nyelven beszél, de mindent csak egyszer mond el: a csend segíti az összpontosítást és a bevésést, s az emlékezés átvált automatikusan előhívható tudássá, az én részévé válik
szuggesztópédia (Suggestopedy)	a tanulás pszichológiája; a szuggesztió, a jóga és a zeneterápia ötvözte; irányított légzés; fényhatások; relaxáció; teljes külső és belső harmónia megteremtése; a tanár meghatározott előírás szerint beszél, mozog és örömteli, vidám hangulatot teremt az órán; szerepjátékok, melyek során a tanulók felszabadulnak saját személyiségük korlátaival
cselekedtető módszer (Total Physical Response)	a megértés fontosabb, mint a beszéd, testmozgással illusztrálják, mert a bevésés gyorsabb, ha a tanuló elvégzi a feladatokat, ezért a tanár felszólító mondatait a tanulók végrehajtják; a tanulók csak később kezdenek el beszélni, de ezt az időt ki kell várni (hasonlóan a kisgyerekekhez, aki először szintén többet ért, mint amennyit mondani tud); erősen irányított tanulás

3. Melléklet: A teljes pedagógiai projekt megvalósításának hét összetevője

1. **projektkezdeményszerzés** – a tanár és a tanulók a projekt szabadon változtatható kiindulási pontját képező ötletet, javaslatot, problémát, feladatot vagy élményt beszélnek meg.
2. **a projekt vázlata** – közösen megvitatják, hogy az összegyűjtött javaslatok közül melyeket tartják használhatónak és megvalósíthatónak. Végül egyetlen kezdeményszerzést választanak ki. A cél: a csoport egy részének vagy valamennyi résztvevőnek a számára **egy hasznos tevékenységi kör meghatározása**.
3. **a projekt tervezete** – az első munkaterv összeállítása és a megvalósítás lehetséges módzatainak felvázolása
4. **a tervezett tevékenységek folytatása** – koncentráció azokra a területekre, melyekben fontos szerep jut a készségeknek, a készségségnek, a különböző eljárások ismeretének vagy a művészi teljesítménynek.
A projekt megvalósítási folyamatába beágyazott
 - A) **fixpontok** – néhány perc, amikor a tanulók megszakítva tevékenységüket kölcsönösen tájékoztatják egymást a projekt állásáról és megbeszélnek a szervezési kérdéseket.
 - B) **metakommunikáció** – az a beszélgetés, melynek során a résztvevők saját tevékenységeikről és a projektben végzett eljárásokról beszélnek. (A projekt pedagógiai szempontból fontos mozzanata – a résztvevőkben tudatosul, hogy mit és hogyan tesznek.)
5. **a) a kézzelfogható termék ('produktum') elkészülése** – ezzel a projekt befejeződik.
 - b) **visszacsatolás a projektkezdeményszerzéshez** – a projektkezdeményszerzés alapját képező gondolat összehasonlítása a végeredményszer, a projekt megvalósítása folyamatának megbeszélése – a későbbiekre vonatkozó tanulságok levonása
 - c) **a projekt végkifejlete** – a projekt résztvevői az eredményeknek, eljárásoknak vagy a megszerzett új ismereteknek közvetlenül a hétköznapi életben vagy a munkában veszik hasznát.

4. Melléklet: Az országismeret tanításáról alkotott elképzelések fejlődése

	Kognitív szemlélet	Kommunikatív szemlélet	Interkulturális szemlélet
Módszertani keret	külön tantárgy vagy önálló tanórai egység	idegennyelv-óra	idegennyelv-óra
Legfontosabb cél	<i>tudás</i> : a kultúráról és a társadalomról meglevő ismeretek átadása rendszerező formában	<i>kommunikatív kompetencia</i> : képesség a meg nem értéstől/félreértésektől mentes kommunikációra	kommunikatív+ <i>interkulturális kompetencia</i> : önmagunk és mások jobb megismerése
Tartalom	szociológia politika gazdaság kultúra történelem ↓ országról alkotott kép kialakítása	– milyen körülmények között laknak az emberek – milyenek az egymáshoz fűződő kapcsolatai – hogyan vesznek részt a közösségi életben – hogyan dolgoznak – hogyan biztosítják életfeltételeiket – hogyan képezik magukat – hogyan szórakoznak ↓ mindennapi kultúra/ társalgási témák tárgyalása	A célnyelvi kultúra minden megjelenési formája a nyelvórán; és jelentése a célnyelvi kultúrán belül és azon kívül (vagyis tanulóink számára) ↓ az idegen kultúra megértése

Irodalomjegyzék

- Bárdos Jenő (1993): A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma. Veszprém.
- Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Bognár Anikó: Az idegen nyelvek oktatásának helye és szerepe az Európai Unióhoz való csatlakozásban, In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1997/10. sz.

- Frey, Karl (1993): Projektmethode. In: Frey, Karl (1993): *Allgemeine Didaktik*. Zürich. 1993
- Fried-Booth, D. L. (1989): *Project Work*. Oxford University Press, Oxford
- Glaser, Evelyn (1999): Többlétérték az egyetemi nyelvoktatásban. In: *Modern Nyelvoktatás*, 1999. 4. sz.
- Göbel, Richard (1982): Alternative Methoden oder Methode der Alternativen. In: *Triangle 2*, Paris,
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Molnár Andrea (2001): *Idegennyelv-tanítás – másképpen (?)*. Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból, Eötvös József Kiadó, Budapest
- Németh András – Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest
- Neumer, G. – Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Langenscheidt, Kassel
- Tanítani és tanulni – A kognitív társadalom felé* „Fehér könyv” (1996), Budapest, Munkaügyi Minisztérium
- Zerkowitz Judit (1988): *Tanítsunk nyelveket!* Általános módszertan nyelvtanárok számára. Tankönyvkiadó, Budapest

JÁRMAI ERZSÉBET MÁRIA

Az adaptív oktatás koncepciójának alkalmazása a nyelvtanításban

Az adaptív oktatás koncepciója nem új keletű, a közoktatás több évtizedes törekvése e szellemiségnek a gyakorlatba történő átültetésére többkevesebb, de inkább kevesebb sikerrel valósult meg. Ez a törekvés a differenciálás megvalósítására irányul, ami az egyéni sajátosságokra való odafigyelést jelenti és ha ez megvalósul a zárt vagy egységes oktatás körülményei között, akkor beszélhetünk adaptív oktatásról. E koncepció gyakorlati alkalmazása a pedagógusok elfogadó viszonyulásán, belátásán múlik, aminek azonban több feltétele van:

- szakmai önállóság,
- továbbépíthető szaktudás (pszichológiai, pedagógiai, tantárgy-pedagógiai),
- tárgyi feltételek (intézmény részéről),
- társadalmi ismertség ill. oktatás marketing,
- tanár(tovább)képzésben szemléletváltás.

Ha ezeket a feltételeket egyenként megvizsgáljuk, kiderül, hogy a törekvés még mindig csak törekvés és nem bevált gyakorlat /hiába írja elő a közoktatási törvény is az iskolák differenciálással kapcsolatos álláspontjának meghatározását/. Még egy 1999-es kutatás eredményeként is a pedagógusok nagy része vagy a gyenge tanulók felzárkóztatására, vagy a tehetségesek fejlesztésére gondol a differenciálás kapcsán. Újabban a tanulmányi versenyekre való felkészítést is értik alatta. Nem valamennyi tanulóra értelmezik, pedig az előbb említett két kategória közötti nagyobb hányadot az „átlagos” gyerekek/tanulók képviselik.

A II. és III. Országos Neveléstudományi Konferencián, amelyek 2002. és 2003. októberében kerültek megrendezésre a Magyar Tudományos Akadémián, számos iskola ismertette a tehetséggondozás (10–14 éves korosztály) érdekében kifejtett tevékenységét. Nagyszerű beszámolókat hallhattunk az elért sikerekről. Az egyik iskolaigazgatótól referátumot hallottunk a tehetségfejlesztő osztályba való bekerülésről és felkészítésről. A kiválasztandó gyerekeknél nem a tanulmányi eredményt, hanem bizonyos képességeket

vesznek alapul, mert a későbbiekben is a személyiség- és a képességfejlesztésre koncentrálnak. Ha ennyire nyilvánvaló, hogy a tanulmányi eredmény nem lehet etalon, akkor meglepő, hogy miért nem kezdjük el már 10 éves alatt az iskolában azt a tevékenységet, amelyre csak a tehetséggondozás keretében helyezünk hangsúlyt, hogy ezáltal megkönnyítsük az ismeretek befogadását is? A másik kérdés pedig annak hallatán fogalmazódott meg, hogy az alapoató szakaszban megtanítták a gyerekeket tanulni. Miért a csak „kiválasztott tehetségesek” kiváltsága a tanulás tanulása? Ha nekik szükségük van erre, az „átlagos tanulóknak” még inkább, hogy nekik is könnyebbé tegyük a tanulást.

A 2001-es tanévben egyes iskolák órarendjébe bekerülhetett féléves időtartamra a tanulás-módszertani óra. A szándék dicséretes, az eredményesség kérdéses, mert egyes meg nem nevezett iskolákban a tanárok mondanivaló hiányában nem tudták/tudják kihasználni a lehetőséget. Ugyanakkor vannak olyan iskolák, ahol profitorientált oktatási cégek anyagi juttatás ellenében tanulási stratégiákra tanítják a foglalkozásaikra befizetett gyerekeket, akiknek a későbbiekben sikerélményt jelent a tanulás.

Fentiek tükrében az a meglátásom, hogy differenciálás helyett még mindig diszkriminálunk és alapvető érdekellentétek miatt – melyeket az alábbiakban kifejték – nem tud az adaptív oktatás szellemisége széles körben elterjedni és főleg érvényesülni. Így azonban a tudás, az ismeretek megszerzésében, nem is szólva a személyiségfejlődésről, nincs esélyegyenlőség.

De miért is kell nekünk, felsőoktatásban dolgozó *oktatóknak* ezekkel a gondolatokkal foglalkoznunk? Több oka is van.

1. Mert megörököljük a többnyire zárt tömegoktatásban nevelkedett diákokat, és őrjük építünk.

2. Mert az elviekben elfogadott minőségbiztosítás koncepciója lehetővé tenné az adaptív oktatás gyakorlatát.

3. Mert nekünk sem csupán a tudás elsajátítását kell biztosítanunk, hanem azt, hogy ezt a tudást, ismeretet elő is tudja hívni a diák/hallgató, tehát konstruktívan tudja alkalmazni. Különösen igaz ez a megállapítás a nyelvoktatásra, ahol nem tantárgyat tanítunk, hanem készségek fejlesztését tesszük lehetővé.

4. És mert az optimális önkibontakozásnak – amely ma már társadalmi, munkaerő-piaci, oktatáspolitikai, egyéni elvárás – alapfeltétele az adaptivitás koncepciójának alkalmazása.

Úgy tűnik, konszenzus van a különböző szintek elvárásaiban és ez célként fogalmazódik meg az oktatási folyamat végkifejletét tekintve, amely nem más, mint a funkcionális tudás elsajátítása. Mégis, röögös utat kell bejárnia annak, aki idáig eljut. Pedig mi is, azaz Magyarország is elfogadta az Európai Bizottság által megfogalmazott célkitűzéseket az „egész életen át

tartó tanulásra” és az „egész életre kiterjedő képzéshez való jogra” vonatkozóan (Fehér Könyv).

A hivatalos oktatáspolitikai, a minisztériumok, vagy más felsőbb szervek által kitűzött pedagógiai célok azonban „valami oknál fogva” (dolgozatomban nem tárgya ezen okok kutatása) nem integrálódnak a napi pedagógiai gyakorlat vezérelveinek közé. A probléma egyik okát abban látom, hogy ma sem működik megfelelő kommunikációs csatorna a pedagógia tudomány művelői, az oktatás intézményei és használói, valamint a gazdaság között. Másrészt, a napi gyakorlat azt mutatja, hogy érdekek és célok ütköznek szervezetek, intézmények között, de még intézményeken belül is. Sok nyelvtanár panaszkodik például arról, hogy egyéni pedagógiai céljait alá kell vetni a nyelviskola anyagi érdekeltségű céljainak. A közoktatásban is vannak hasonló helyzetek.

A hétköznapi pedagógiai folyamatokban fel sem merül a kérdés, hogy egységesség vagy differenciálás. Egyszerűen a pedagógiának, mint tudománynak a léte, tartalma, komplexitása a maga mélységeiben, összefüggéseiben és főleg teoretikus formájában olyan távol áll az iskolai munkát övező szemlélettől, hogy a társadalomban több forrásból „pumpálódó” értékvesztett áramlatokkal szemben az igazán hiteles személyiségű pedagógus is erőtlenné és kevesen tartanak ki a diákok igényeinek, érdekeinek érvényesítése és a szakmai önmegvalósítás mellett.

A felsőoktatásban zajló nyelvoktatás eklatáns példáját adta az elmúlt 10 évben, hogy szinte minden érintettje más cél érvényesítéséért dolgozik. Az Európai Bizottság az EU-tagállamokban kívánatosnak tartaná két idegen nyelv elsajátítását az iskolai oktatás éve alatt. Az OM is kiemelt feladatnak tekinti (de csak tekinti) ezt az ügyet, mégis nyelv programja a felsőoktatásra. (vö.: *Komjáthy* 2003) A diákok számára ez az utolsó állomás, ahol a diploma megszerzése mellett, térítésmentesen nyelvet tanulhatnak, ha az intézményi keretek és feltételek ezt lehetővé tennék. Mivel azonban a legtöbb felsőoktatási intézmény rákényszerült a „fizetős (szak)képzések” beindítására, hogy kitermelje fenntartási költségeinek egyre nagyobb fedezetét, a nyelvoktatásban alkalmazott először megszorításokat és leépítéseket. A nyelvtanár, aki pedagógusnak érzi magát és ehhez mértén szeretné tisztán pedagógiai céljait is érvényesíteni a hallgatók érdekében, rendszeresen szembekerül elveivel. A differenciálásra, az egyéni sajátosságok figyelembe vételére, a változatos tanulásszervezésre vajmi kevés mód van. Az intézmények érdeke (és ez meg is valósult az elmúlt tíz év alatt) a nyelvórak számát és időtartamát csökkenteni (heti 8-ról, 6-ról 4-re, 2-re, a 90 perctől 80-ra, 75-re), a csoportlétszámokat emelni, hogy minél kevesebb csoportszámmal oldják meg az oktatást. Az órarendek készítésénél, a terembeosztások esetében azok az oktatók élveznek elsőbbséget, akiknek szakmai tárgyaival nagy

termeket lehet megtölteni (50–80 fő 1 tanárral nyereséges óra, míg 12–18 fő óránként és hetente többször, ráfizetés az iskola költségvetésében). Így a nyelvóráknak a maradék időpontok jutnak, amelyek a tanulás szempontjából kifejezetten hátrányosak, és a kicsi, zsúfolt tantermek. Ezeken az órákon csoportmunkára vagy mozgásra nincs lehetőség. A nagy intézmények különböző helyszínei miatt technikai eszközök használata nehézkes. De van arra is példa, amikor a tanárok kedvező órarendjének kialakítása miatt egy nyelvi csoporton több tanár osztozik, ami általában kedvezőtlenül hat a nyelvtanulási folyamatára.

A fenti esetekben nyilvánvaló, hogy az oktatási folyamat minőségével és hatékonyságával nem törődik az, aki azt szervezi. „A célrendszerek jellege eleve meghatározza, hogy miben lássuk a hatékonysági kritériumokat. Ahol a pedagógiai célok dominálnak, ott a hatékonyságot a nevelési-oktatási eredmények szintjével mérik, ahol ezek fölébe kerülnek a szervezeti célok, ott a szervezés és ügyvitel mutatói válnak a legfontosabbakká. Az egyensúlyos célrendszer kívánja meg a legösszetettebb vizsgálódást. De csakis ennek tükrében kaphatunk képet az egyes iskolák valódi teljesítményéről.” (Zrinszky 2000:78)

A kérdés az, hogy ezek a felsőoktatási intézmények mennyiben minősülnek még iskoláknak, a szó klasszikus értelmében, vagy inkább piacorientált vállalkozásnak? És mi számít teljesítménynek?

A kiadott diplomák regisztrálásán és a nyelvvizsgáztatásból befolyt haszon adminisztrálásán túl érdekel-e még valakit, hogy hogyan alakul a hallgatók személyiségfejlődése, milyen kompetenciákkal hagyják el az intézmény kapuit? A nyelvtanár mindezekért sokat tehetne, mert a nyelvóra a legalkalmasabb közeg a személyiség kibontakoztatására és mindazon eszközök és módszerek bevetésére, amelyek a pedagógia történetéből jótékonyak és hatékonynak mondhatók, legyenek akár reformpedagógiai technikák vagy drámapedagógiai elemek, vagy az adaptív oktatás szellemisége.

Úgy látom, hogy a célok, minél magasabb oktatási szinten fogalmazódnak meg, annál kevésbé kötődnek a tisztán pedagógiai érdekekhez. Még a törvény ereje is kevés ahhoz, hogy a ma oly sokat emlegetett minőségbiztosítás érvényre jusson, ha az nem válik a pedagógusok és az intézményvezetők belső meggyőződésévé. A közoktatásból is könnyen eltűnik a pedagógus nevelői szerepe és munkája az ismeretek átadására korlátozódik. A felsőoktatásban még inkább háttérbe szorulnak a pedagógiai elvek, de gyakran még az oktatási szakmai szempontok sem nyomnak a latban egy-egy fontos döntés meghozatalánál; pl.: az integrációk keretében mindent alá kell rendelni a centralizálás és egységesítés elvének és elsősorban az anyagi érdekek számításának, nagyon sokszor a diákok kárára, a tanárok (oktatók) helyzetét rontva és a minőségbiztosítás koncepcióját figyelmen kívül hagyva. Hogy ezt a

tényt az oktatáspolitikai, vagy a felsőoktatási autonómia bűnéül rójuk fel, nem sokat változtat a következményeken.

Szakmai és társadalmi összefogással az **adaptív oktatás** koncepciójának gyakorlati megvalósulását erősíthetné a minőségbiztosítás rendszere, mint külső és belső tényező, ha az iskolák, de elsősorban a pedagógus társadalom komolyan venné, hiszen a pedagógusoknak a gyerekek, a tanulók vannak a tevékenység-szféráik hatósugarában. A minőségbiztosítás pedig erre épül. Másrészt az oktatásnak központi és kezdeményező szerepet kellene betöltenie a társadalom és a gazdaság között, nem pedig a perifériára szorulva elszemvedni és kivédeni a változások lecsapódásait. Ma ezt tesszük.

Említettem már a feltételek között, hogy akár a minőségbiztosítás rendszerének kiépítéséhez, akár az adaptív oktatás megvalósításához a jó szándékon és a szakmai hozzáértésen túl el kell érni a társadalmi ismertséget; ez feltétele a szülői elfogadásnak és partnerségnek; mindenekeelőtt azonban változtatásokra van szükség a tanárképzésben és továbbképzésekben. Ezeken a területen elsősorban a szemléletváltást hangsúlyoznám.

Úgy gondolom, hogy jelenleg a szakterületi (tantárgyi) tudás elsajátítása dominál a tanulmányok végzésekor és a hiteles pedagógiai attitűd tudatos kialakítására kevesen törekednek. Sok hallgatónál, aki a tanári pályát választja, a tantárgy szeretete, vagy az elért jó osztályzat ad megerősítést döntésében, ritkán a hivatástudat. Legtöbbjüknél a pedagógia, szociológia, pszichológia, szociálpszichológia és egyéb kapcsolódó tudományok mélyebb megismerését nem ösztönzi tovább a félévi és szigorlati vizsgák letételén túl egyéb motiváció. A későbbiekben a véletlenül múlik, hogy igazi tanárrá válik, azaz a körülményeken, az iskola szellemiségén, ahová kerül, az őt körülvevő, vagy korábbi tanári modellek minőségén, de nem utolsó sorban a személyiségén. Bár a társadalomnak megvannak az elvárásai – teoretikusan megfogalmazzák különböző szinteken az ideális nevelési-oktatási körülményeket a személyi és tárgyi feltételekkel együtt –, a szemléletváltás mégis nagyon lassú. Erről tanúskodik a tanárképzés felépítése, tartalma, gyakorlata és végeredménye. Szaktárgyaikat kiválóan ismerő tanárok diplomáznak, anélkül, hogy rendelkeznének azokkal az alapvető kompetenciákkal, amelyek a gyerekekkel, illetve diákokkal való bánásmódhoz elengedhetetlenek. A tanulást segítő tanulásfelfogás nem működik eredményesen az iskolai gyakorlatban, mert még mindig az ismeretek reprodukálásával azonosított tanulásra épül a tanítás (Golnhofer 2003:101) (vö.: Gergely 2002). A tanulás önfejlesztő jellegét preferáló szemlélet ugyanúgy nincs a köztudatban (Molnár 2004:50-56), mint az affektív kompetenciák fejlesztésének fontosságára utaló olyan módszertani kultúra, amely előnyben részesítené a kooperatív munkaformákat, az együttműködés, empátia stb. fejlesztését. (vö.: Bikics 2003:44) „A pedagógusképzés megújításának lényege a képességfejlesztő

pedagógusképzés praxisának meghonosítása lenne. Ebben nagyon fontos szerep jutna kommunikációs és szociális képességek fejlesztésének. Csak jó kommunikációs és szociális képességű pedagógus képes a szerepéből következő szociális feladatok ellátására.” (Huszár 2003:109)

A felsőoktatásban nyelvvórákon tapasztalom azokat a görcsös beidegződéseket, amelyeket a diákok a középiskolából hoznak magukkal. Manapság „a tanári szerep megváltozásának hívjuk”, amit a józan ész és esetleg a szakértelem kívánná meg: „a cselekedtető nyelvtanításban a tanár régi, domináns szerepét inkább egyfajta segítő, tanácsadó, irányító, ellenőrző szerep váltja fel, ezzel a tanulóknak nagyobb teret enged a tanulásban...ezáltal válik mintegy aktív résztvevőjévé a tanításnak.” (Molnár 2001:161)

Sok csoportban küzdeni kell azért, hogy elfogadják a számukra új, életközeli nyelvtanulást, a játékos munkát, az igazi alkotó, kreatív tevékenységet, ahol önállóan megnyilatkozhatnak. Hosszú időbe telik, amire belátják, hogy ott is komoly munka folyik, ahol nem kell reszketni, félni, lehet nevetni és segítséget kérni.

A fent említett Neveléstudományi Konferenciákon is megoszlottak a vélemények arról, hogy a felsőoktatásban kell-e, lehet-e nevelni, személyiséget alakítani. Az egyik tábor a 18. életévet mérföldkőnek vallja, ami után minden reménytelen, megkövül. Ugyanakkor a pszichológia tudomány legújabb eredményei azt igazolják, hogy az érzelmi intelligencia később alakul ki, mint az általános intellektus, 18-20 éves kor után, és bár nehezen, de fejleszthető. Sőt ma már cégek dolgoznak azon, hogy a munkaerő-piacon jelentkezők érzelmi intelligencia szintjét feltérképezzék, és személyiségfejlesztő tréningekre küldik őket, mert úgy gondolják, hogy a hatékonyság az életben legalább 80%-ban az érzelmeiktől függ. (Sternberg 1996; Goleman 2002:45) (vö.: Göndör 2003) Ehhez pedig olyan oktatás kell, ahol a diák nemcsak felmondja a leckét, vagy csak tesztet ír, hanem véleményt mondhat, kezdeményez, ötlete van, önállóan tud gondolkodni, dolgozni, és idegen nyelven kommunikál.

A pedagógiai szemlélet és gyakorlat egyik hiátusa még napjainkban is az érzelmekkel való bánásmód ismerete. Bár a didaktikai gondolkodás különböző személyiség-felfogásai eltérően értelmezik az érzelmek szerepét (Bábosik 1999; Nagy J. 2002), mára nyilvánvalóvá lett, hogy szerepük van a megismerésben, így a nevelési-oktatási folyamatban is jelen vannak és voltaképpen egész életünket átszövik. Az utóbbi 20–25 év kutatásai megerősítették, hogy az érzelem és megismerés közötti kapcsolat bonyolult, kontextusérzékeny és világosan kétirányú folyamat (Forgács 2001:404) (vö.: Oatley–Jenkins 2001). Az is kiderült, hogy az érzelem-megismerés érintkezési területeit illetően a fiziológiai, a neuropszichológiai és a neuroanatómiai érvek jelentős szereppel bírnak (Damasio 1994/1996; DeSousa 1987;

LeDoux 1995 idézi *Forgács* 2001:394). Ha sok mindenben konszenzusra is jutottak a pszichológia különböző ágainak képviselői, alapvető kérdések még válaszra várnak, például az érzelmek és gondolkodás kapcsolódásának módjára vonatkozóan. Mindenesetre az eddigi eredmények alapján kinyilatkoztatásra került, hogy „az érzelmek, motivációs hatásuknak köszönhetően, a kognitív feldolgozási stílust is befolyásolják..”, „az érzelmek valóságos és erőteljes befolyást gyakorolnak az emlékezeti folyamatokra,, továbbá „az érzelem nem véletlen kísérője, hanem szerves része a körülöttünk levő világ leképezésének: az információk szelektálásának, tárolásának és visszakeresésének, s annak, ahogy meglevő ismeret-struktúráinkat a kognitív teljesítményt igénylő feladatokban mozgósítjuk” (*Forgács* 2001:21, 26, 28).

Meggyőződésem, hogy az oktatásban ki- és fel kell használni a tanítástanulási tevékenységek pozitív érzelmi hatásait a személyiségfejlődésre vonatkozóan, legyenek ezek kísérő jellegűek, vagy „az érzelem-megismerés kapcsolatában interaktív jellegűek” (*Forgács* 2001:395).

Az önálló, kreatív munkavégzési és problémamegoldó képesség, alkalmazkodni tudás, együttműködés, felelősségvállalás, tolerancia, jó kommunikációs képesség kialakítása, amelyeket ma az érzelmi intelligencia szintmérőinek neveznek (és fejleszthetők), a tisztán pedagógiai célok körébe eddig is beletartoztak, csupán a pedagógiai viszonyulás, a megközelítés és a szemlélet nem volt megfelelő. Az adaptivitás koncepciójának éppen ezért van létjogosultsága a ma és a jövő oktatási rendszerében.

Irodalomjegyzék

- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bikics Gabriella (2003): Tanítási képességek fejlesztése a német és a magyar tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 1–2. pp. 41–59.
- Forgács József (2001): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Gergely Gyula (2002): A pedagógiai tevékenység komponensrendszere. *Új Pedagógiai Szemle*.
- Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Göndör András (2003): *Érzelmi intelligencia és szervezeti kommunikáció. Híd kelet és Nyugat között. Tudományos évkönyv*. Budapesti Gazdasági Főiskola.
- Golnhofer Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*, 1–2. pp. 101–107.
- Huszár Ágnes (2003): Szakmai és szociális kompetencia – kulturált beszéd. *Iskola-kultúra*, XIII. évf. 10. sz. pp. 101–109.
- Komjáthy Béláné (2003): A magyar szakirányú felsőoktatási intézmények nyelvoktatása. *Modern Nyelvoktatás*. 4. pp. 36–45.

- M. Nádas Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- Molnár Andrea (2001): *Idegennyelv-tanítás – másképpen(?)* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Molnár Éva (2004): Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében. *Iskolakultúra*, XIV. évf. 5. sz. pp. 50-56.
- Sternberg, R. J. (1996): *Successful Intelligence*. New York. Simon & Schuster.
- Zrinszky László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. Okker Kiadó, Budapest.

BERECZNÉ SZÉP BEÁTA

WWW és szakmai nyelvoktatás – Az Internet mint képességfejlesztő eszköz a gazdasági idegen nyelv oktatásában

Bevezetés

Az Eszterházy Károly Főiskola Gazdaságtudományi Intézetében 1999 óta működő Szakmai Idegen Nyelvi Csoport gazdálkodási, gazdaságismeret-tanár és idegenforgalmi szakmenedzser szakokon oktat angol, illetve német szakmai idegen nyelvet.

Intézetünk a fenti szaknyelvi órák számával¹ országos viszonylatban az élmezőnybe tartozik². Sok intézményben a szaknyelvi órák kérdése nem megoldott, kevesebb óra áll a hallgatók rendelkezésére vagy az órák látogatása nem kötelező, ami további problémákat vet fel.

Az elmúlt években a főiskolai nyelvoktatásban is jelentős változások figyelhetők meg. Jelentősen növekedett például azoknak a hallgatóknak a száma, akik általános nyelvvizsga-bizonyítvánnyal érkeznek az intézménybe. A nyelvet oktatóknak alkalmazkodniuk kell a diákokkal szembeni követelményekhez, valamint a diákok elvárásaihoz is a színvonalas oktatás tekintetében. Ezenkívül a levelező képzésben részt vevő hallgatók önálló munkájának irányítása is további problémák elé állítja a szakmai nyelvet oktatókat.

A felsőfokú szakemberek képzésekor figyelembe kell venni az adott szakmának a képzéssel szembeni elvárásait. Ezek az elvárások természetesen a szaknyelvi ismeretekre is vonatkoznak. *„A szakmai felkészültségen kívül nagy szükség van a hallgatók kommunikációs készségeinek fejlesztésére is. Egy jó szakember számára fontos az, hogy a dokumentációkat formailag helyesen, az elvárt színvonalon tudja elkészíteni. [...] Az általánosan elter-*

¹ Gazdálkodási és gazdaságismeret-tanár szakokon két féléven keresztül heti 6 óra, idegenforgalmi szakmenedzser szakon négy féléven keresztül heti nyolc óra.

² Hasonló a szaknyelvi órák száma a Budapesti Gazdasági Főiskolán is, bár meg kell jegyeznünk, hogy ott a hallgatók az angol és német nyelveken túl francia, orosz, olasz és spanyol nyelvek közül választhatnak. Nálunk eddig a hallgatók részéről az igény a francia nyelv esetében merült fel, az érdeklődő hallgatók száma azonban elenyésző.

jedt nézettel szemben nem csak a multinacionális cégek számára különösen értékes a szaknyelv ismerete. Az idegen nyelven történő írás és olvasás mellett ugyanilyen jelentőségű, hogy a szakemberek beszéljék is az idegen nyelveket.” (Boda–Kerekes 2002/3.)

Mindezek következményeként a szakmai nyelv oktatása során is egyre inkább a problémaorientált oktatás és az egyéni felkészülés segítése kerül előtérbe.

A fenti problémák megoldását segíti – többek között – a szakmai nyelv oktatása során az Internet adta lehetőségek alkalmazása, amely – az órák változatossá tétele mellett – különböző nyelvi készségek fejlesztését teszi lehetővé.

Az Internet alkalmazási lehetőségei a szakmai nyelvoktatásban³

A hallgatók számára követelményként előírt nyelvvizsga megszerzését megelőzve a nyelvórák során különböző nyelvi készségeket kell kialakítanunk illetve fejleszteni. Ezek közé tartozik a szóbeli kommunikáció általános és szakmai témáról, idegen nyelvű szakmai szöveg ismertetése magyar nyelven, szakmai szituáció megoldása idegen nyelven, idegen nyelvű hallott szakmai szöveg értelmezése, íráskészség idegen nyelven (szakmai és nyelvi teszt megoldása, szakmai írásmű – elsősorban levél – elkészítése, magyar nyelvű szakmai szöveg ismertetése idegen nyelven, idegen nyelvű írott szöveg értelmezése). Célunk, hogy a szaknyelvi órákon kapott felkészítéssel a hallgatók képessé váljanak az adott nyelven való szakmai kommunikációra szóban és írásban egyaránt. Ehhez megfelelő szakmai szókincs elsajátítására van szükség.

Az Internet alkalmazása a szakmai nyelv oktatása során nagymértékben segítheti mind a nyelvet oktató, mind a nyelvet tanuló munkáját.

A WWW nyelvoktatásban történő jelenlegi felhasználhatósági területei és az ezzel kapcsolatos további problémák

Az Internet nyelvoktatásban történő alkalmazásának számos területe, módja van. Ezek közül a következőkben a legfontosabbakat vesszük számba.

Az információszerzés (keresés) az Internet alkalmazásának talán a legszélesebb körben ismert területe. Itt fontos az ehhez szükséges programok lehe-

³ Dolgozatomban a nappali és levelező tagozaton történő képzés lehetőségeit igyekszem felvázolni. A szaknyelvi oktatás távoktatásban történő megvalósításáról lásd: Winkler Ágnes: *Gazdasági szaknyelv – távoktatással*. In: *Az idegennyelv-képzés fejlesztése a felsőoktatásban*. Budapest 1999., 110–132. l.

tősegeinek és buktatóinak megismertetése mind a nyelvtanárokkal, mind a nyelvtanulókkal (nem a nyelvórákon!). Második lépés az anyaggyűjtés, ahol lényeges a nyelvileg és tartalmilag megfelelő szintű szakmai anyagok előzetes feltérképezése (kezdetben időigényes!), ami az oktatóknak az órákra készülésben, a hallgatóknak a nyelvgyakorlásban, valamint a későbbi szakmai életük során nyújt segítséget. Az előbbin belül a nyelvoktatás során jelentős a közvetlenül a nyelvoktatást segítő, nyelvvizsgára felkészítő anyagok gyűjtése, vagyis az oktatók számára a szintnek megfelelő tesztek, vizsgafeladatok keresése, ezek alapján további feladatsorok összeállítása (időigényes; nagyon kevés a hozzáférhető anyag!), a hallgatók számára a nyelvvizsgára való önálló felkészülésben segít. További alkalmazási terület a hallgatók önálló munkájának irányítása (ehhez kiindulópontok ismertetése), itt fontos a feladat pontos megtervezése, a nyelvileg és szakmailag megfelelő portálok feltérképezése, megismertetése a hallgatókkal (kezdetben időigényes!). Végül jelentős még az Internet mint kommunikációs médium alkalmazása (idegen nyelvi levelezés), amely komoly lehetőségeket kínál, jelen felszereltség mellett azonban órai keretek között egyelőre nehezen megvalósítható.

Információszerzés (keresés)

A médiális információközvetítők fajtái: audiovizuális (televízió, rádió), nyomtatott (sajtó, könyvek), elektronikus (online-szolgáltatások, Internet). Az Internet előnye a klasszikus formákkal szemben: az információs anyagok sokfélesége (szövegek, képek, hanganyagok, filmek), az információ gyors elérésének lehetősége (hiperlinkek), az interaktív módon vezérelhető információkínálat, bármely anyag elérhető digitális formában, amely a további feldolgozást (az órák előkészítését) nagyban megkönnyíti, az egész információkínálat kényelmes elérése éjjel-nappal, a keresőprogramok által szelektív módszerrel lehet a megcélzott információ-anyagokhoz hozzájutni.

A hálózati programoknak a hallgatókkal történő megismertetése nem a szaknyelvi órák feladata. Főiskolánkon a hallgatók részt vesznek a megfelelő informatikai kurzusokon, ahol lehetőség nyílik a különböző keresőprogramok megismerésére és használatának gyakorlására. Problémát jelent azonban az oktatók ilyen irányú ismereteinek bővítése. A legtöbb oktató az órákra való készülése során maga kénytelen megtanulni az egyes programok használatát, ami egyrészt időigényes feladat (nem beszélve a nem megfelelő programok használatának nehézségeiről!), másrészt ily módon a legtöbben csupán egyetlen, számukra viszonylag jól bevált programot használnak, és nem ismerik az új (esetleg jobb) programokat. Sok oktató a megfelelő ismeretek hiányában nem használja ki az Internet adta lehetőségeket.

Jó megoldás lenne az oktatók számára továbbképzések szervezése, amelyek során – az általános ismertetéseken túl – esetleg kis létszámú csoportokban speciálisan az oktatott szakmai anyagra – esetleg nyelvre – koncentrálni ismerkedhetnének a megfelelő keresőprogramok és adatbázisok használatával⁴. Így – megfelelő informatikai szakember irányításával – lehetőség nyílna a tapasztalatcserére is.

Anyaggyűjtés

Az Internet nagy előnye, hogy a szaknyelvi órák során felhasználásra szánt autentikus anyagok viszonylag gyors keresését teszi lehetővé (miután feltérképeztük a megfelelő portálokat). Ehhez természetesen ismerni kell a megfelelő színvonalú keresőprogramokon⁵ túl az adott – magyar és idegen nyelvű – szakmai portálokat is. Ha a hallgatókat ösztönözzük ezek használatára, mindenképpen fel kell hívunk a figyelmüket arra, hogy nyelvileg sajnos nem minden anyag megfelelő. A veszélyt elsősorban a magyar honlapok idegen nyelvű oldalai jelentik. Ügyelnünk kell továbbá a szövegek aktuális és autentikus voltára is!

1. táblázat: Példák a világhálón fellelhető anyagokra (tekintettel az üzleti és idegenforgalmi szakmai nyelv oktatására).

Országismeret	Történelmi események (kép- és filmanyaggal), hivatalos dokumentumok, régiók bemutatása (képanyaggal), gazdasági ágazatok bemutatása (statisztikák, mutatók) stb.
Kereskedelem	kiállítások és vásárok programjai, általános üzleti és szállítási feltételek, nemzetközi szabványok, előírások, gyártási és csomagolási technológiák (képanyaggal) stb.
Marketing	Termékprezentációk (képanyaggal), reklámanyagok stb.
Turizmus	Szabadidős programok, térképek, útvonalak, látnivalók leírásai (képanyaggal), kimutatások a szálláshelyek kihasználtságáról stb.
Gasztronómia	Nemzeti ételek és italok (képanyaggal), a vendéglátóhelyek kínálata, forgalma (mutatókkal) stb.

Az Interneten található anyagok idegen nyelvi készségek fejlesztése céljából történő felhasználásának több szakaszát különböztethetjük meg.

⁴ Ide tartoznak például az olyan adatbázisok is, mint a www.rovidites.hu, amely több kategóriában (pl. üzleti világ, közgazdaságtan stb.) teszi lehetővé az elsősorban angol nyelvű rövidítések feloldásának keresését, miközben a magyar jelentést is megadja.

⁵ Pl. www.google.com (újabb címe: www.wm.hu), www.hudir.hu, www.origo.hu stb.

A *nyelvtanár által letöltött idegen nyelvű anyagok* felhasználása az idegen nyelvű írott szöveg értelmezése céljából. Itt a feladat *otthoni munka*: a szöveg fordítása szótárral, illetve fordítóprogramok segítségével. Cél: a szakmai szókincs bővítése, a szövegértelmezés gyakorlása.

A *nyelvtanár által letöltött idegen nyelvű anyagok* felhasználása az idegen nyelvű írott szöveg értelmezése céljából. Itt a feladat *órai munka*: a szöveg közvetítése szótár nélkül magyar nyelvre. Cél: a már meglévő szakmai szókincs alkalmazása a közvetítés során, a közvetítés mint vizsgafeladat gyakorlása.

A *nyelvtanár által letöltött magyar nyelvű anyagok* felhasználása idegen nyelvre történő közvetítés céljából. Itt a feladat *otthoni munka*: a szöveg fordítása szótárral, illetve fordítóprogramok segítségével. Cél: a szakmai szókincs bővítése.

A *nyelvtanár által letöltött magyar nyelvű anyagok* felhasználása idegen nyelvre történő közvetítés céljából. Itt a feladat *órai munka*: a szöveg közvetítése szótár nélkül magyar nyelvre. Cél: a már meglévő szakmai szókincs alkalmazása a közvetítés során.

A *hallgatókkal történő közös anyaggyűjtés* megadott szempontok alapján. Problémát jelent, hogy jelenleg a nyelvi órákra szánt termekben gépek nem állnak rendelkezésre, így ez egyelőre nehezen kivitelezhető. Ehelyett a hallgatók önálló munkájának rendszeres és alapos ellenőrzése kínálkozik megoldásként.

A *hallgatók önálló anyaggyűjtése* megadott szempontok alapján. Kezdetben érdemes a feladatot viszonylag egyszerűbb téma köré felépíteni, hiszen a hallgatóknak hozzá kell szokniuk az Internet használatához, az önálló anyaggyűjtéshez. Példa az önálló anyaggyűjtésre – idegenforgalmi szakmenedzser szakon – az országismereti anyagrészek feldolgozása kiselőadás formájában (multimédiás eszközök használatával), például Magyarország turisztikai régióinak bemutatása. Információkat kell gyűjteniük a régiókban található idegenforgalmi látványosságokról és szálláslehetőségekről német nyelven, majd be kell mutatniuk az adott régiót az órán kiselőadás formájában úgy, hogy az elhangzott anyaghoz multimédiás eszközök alkalmazásával az Internetről letöltött képeket kell vetíteniük. Az önálló anyaggyűjtés és az előadás készítése segíti a hallgatókat a későbbi szakmai életükre való felkészülésben, ezenkívül az így szerzett ismeretek jól kamatoztathatók a szakmai nyelvvizsgán is (pl. szakmai szituáció a szóbeli vizsgán).

Közvetlenül a nyelvoktatást segítő, nyelvvizsgára felkészítő anyagok gyűjtése

A szaknyelvet oktatók munkáját könnyítik meg az Interneten található nyelvi tesztek, feladatsorok, amelyekkel – illetve amelyek mintájára – az oktatók a meglévő anyagaikat bővíthetik, színesíthetik. A szaknyelv oktatásában nagy problémát okoz a megfelelő színvonalú feladatsorok hiánya. A nyelvvizsgaközpontok honlapjain találunk ugyan minta-feladatsorokat⁶ megoldásokkal, ez azonban meglehetősen kevés a felkészítéshez. Magunk is készíthetünk feladatokat, ehhez nyújtanak alapot például német nyelvből a *Goethe-Intézet* honlapján található országismereti anyagok⁷, amelyek több témában (pl. gazdaság) kínálnak feldolgozásra váró szövegeket bevezető feladatokkal, háttér-információkkal, szöszedettel és tanári útmutatóval.

Megfelelő szinten – némi tanári irányítással – a hallgatók maguk is képesek hasonló anyagok letöltésére és a feladatok megoldására. Az általunk ajánlott oldalakon megoldókulcsot is találnak.

A hallgatók önálló munkájához kiindulópontok ismertetése

Megfelelő gyakorlás után megpróbálkozhatunk komolyabb felkészültséget igénylő feladatok összeállításával is. Tapasztalataim azt mutatják, hogy amennyiben a hallgatók már kellő rutinnal rendelkeznek az Internet használata terén és nyelvi tudásuk is kielégítő, örömmel szánják rá a szabadidejük egy részét ilyen jellegű feladatok megoldására. Ezáltal az oktatás nemcsak színesebbé tehető és különböző készségek fejleszthetők, de a hallgatók olyan fontos tapasztalatokhoz jutnak, melyek a későbbi szakmai életükben nélkülözhetetlenek.

Itt feladat lehet például, hogy a hallgatók keressenek a szakjuknak megfelelő szakmai gyakorlat-, illetve álláslehetőségeket német nyelvterületen, osztályozzák azokat képzettségüknek és céljaiknak megfelelően⁸, valamint – egy adott ajánlatot kiválasztva – készítsék is el pályázatukat, valamint a szükséges csatolandó dokumentumokat (az Interneten található megfelelő EU-szabványok alapján) német nyelven⁹. Ez a feladat a szakmai szókinccs elmélyítésén túl fejleszti az olvasás- és íráskészséget is. A szaknak megfelelő

⁶ Például: www.bgf.nyelvvizsgak.hu

⁷ www.goethe.de

⁸ Ehhez néhány weboldal: www.job-consult.com; www.jobboerse.de; www.jobs.de; www.praktikum.com; www.praktikum.de; www.praktikum-service.de; www.praktikum.info. Az oldalak többségén a vállalatok profiljáról is olvashatunk.

⁹ Például az EU által javasolt önéletrajz-formátum és kitöltési útmutató 13 nyelven letölthető a www.cedefop.eu.int/transparency/cv.asp weboldalon keresztül.

lehetőségek feltérképezése segítheti a hallgatókat szakmai elképzeléseik megvalósításában is.

Az Internet mint kommunikációs médium (idegen nyelvi levelezés)

Saját tapasztalataikból sokan tudják, hogy a nyelvi órákon többnyire fiktív levelek írása a feladat. A nyelvet tanuló sok esetben nem érzi közel magához az adott témát, nem képes és nem is hajlandó olyan írásművek megalkotására, amelyeket a mindennapi életben önmagától nem írna. A szaknyelvi órán ez talán annyiban módosul, hogy a hallgatók tisztában vannak a szakmai témájú levelekkel való ismerkedés fontosságával, többségük a szakmai gyakorlat során találkozik is ilyen levelekkel.

A szótárral történő írásproduktum megalkotása a gazdasági szakmai nyelvvizsgán önálló feladat, így a felkészítés során a szaknyelvet oktatóknak is gondot kell fordítaniuk az íráskészség fejlesztésére. Többségünk a hagyományos módon, a felkészítő könyvekben talált, vagy ezek mintájára önállóan megalkotott feladatokon keresztül sajátíttatja el e készséget a hallgatókkal. A hagyományos módszerre feltétlenül szükség van, hiszen a nyelvvizsga során a klasszikus (értsd: kézzel írt, postára szánt) írásművet kérik számon, a készség elsajátítása azonban az Internet adta lehetőségekkel élvezetesebbé tehető, s ezáltal lényegesen jobb eredményeket érhetünk el.

Az idegen nyelven írt e-mail szaknyelvi oktatásban való alkalmazásának számos előnye van. Szinte minden hallgató rendszeresen használja a levelezőprogramokat, sőt kijelenthetjük, hogy közelebb áll hozzájuk az elektronikus levelezés, mint a hagyományos. Az elektronikus levelezés mai világunkban sokkal inkább életszerű, mint a klasszikus, így a hallgatók motivációja nagyobb. Ezenkívül ennek a formának is megvannak a maga szabályai, így szükség is van ezek ismertetésére. Az elektronikus úton történő információcsere jelentősen gyorsabb, mint a klasszikus. A gyors visszacsatolás motivációt jelent a hallgatóknak, hiszen az addig fiktív levelezés így valóságossá válik, a hallgató szemszögéből többletértelmet nyer. A hallgató maga választhatja meg – természetesen a szakmai szempontok alapján, tanári irányítással –, hogy milyen jellegű eszmecserét kíván folytatni idegen nyelven partnerével. Így közelebb érzi magához a feladatot, s ezzel az íráskészség fejlesztésének hatékonysága nő.

Az idegen nyelven írt e-mail szaknyelvi oktatásban való alkalmazásának több módját ismerjük. Ezek közül az alábbiakban két nagyon hasznos módszer, az E-mail tandem, valamint a Virtuális Tanulási Környezet (VTK) kerül bemutatásra.

E-mail tandem

Az E-mail tandem két partner elektronikus levelezése a hallgató számára idegen nyelven, szakmai témáról. Megvalósulhat órai keretek között (megfelelő technikai felszereltség esetén), itt nagyon hasznos feladat a következő: szakmai szituációhoz kapcsolódva az egyik diák egy cég képviselőjében árajánlatot kér egy másiktól, majd megrendelést küld neki. Itt cél az íráskészség fejlesztése. A nyelvtanár segítségével, a folyamatos ellenőrzés biztonságérzetet ad a hallgatóknak.

Az E-mail tandem megvalósulhat tanórán kívül, a hallgató és a nyelvtanár között (jól kiegészítheti a levelező tagozatos konzultációt). A feladat lehet hasonló, mint az előbb említett, azzal a különbséggel, hogy itt az egyik partner a tanár. Tanórán kívül megvalósulhat a hallgató és egy anyanyelvi partner között, ha a tanári ellenőrzés megoldható, vagy a hallgató haladó szintű szakmai nyelvi ismerettel rendelkezik. Ehhez segítségként ajánlhatjuk a hallgatóknak az ingyenesen használható *International E-Mail Tandem Network* programot¹⁰, ahol – regisztráció után – az életkornak és érdeklődésnek megfelelően ajánlanak levelezőpartnert a világ minden tájáról. Számkra további előnye, hogy már a regisztráció is a választott nyelven történik, így ezt is gyakorolhatják a hallgatók.

Interkulturális szakmai kommunikáció – a Virtuális Tanulási Környezet alkalmazása a szaknyelvi órákon

A Virtuális Tanulási Környezet (VTK) az e-learning egyik formája, a hagyományos oktatás lehetőségeit kiterjesztő tanulási formák összessége. Létrehozásának célja, hogy a tanuló a tanulási folyamat során kihasználja a számítógép és az Internet adta lehetőségeket. A VTK legfontosabb elemei a tananyag, a tanuló-nyomonkövetési rendszer, az online-segédanyagok, az elektronikus kommunikációs rendszer (e-mail, chat), valamint a tananyaghoz kapcsolódó további internetes linkek. (*Virtuális Tanulási Környezet* 2003/9. 32–33.)

¹⁰ www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-de.html. A regisztráció során az érdeklődő jelöli meg a használni kívánt médiumokat, az e-mail csupán egy lehetőség. Meg kell jegyeznünk, hogy a kommunikáció 50–50%-ban idegen illetve anyanyelven történik, hogy a külföldi partner is lehetőséget kapjon az általa választott magyar nyelv gyakorlására. Hasonló lehetőségeket kínál a *Das Bild der Anderen* projekt (www.bild-online.dk), vagy a *Das transatlantische Klassenzimmer* (www.tak.schule.de), de a Goethe-Intézet honlapján is találunk projekt-ösztönzéseket és hasznos ötleteket a megvalósításhoz (www.goethe.de).

A VTK szaknyelvi órai alkalmazásának nehézségei is vannak, például a tanárok és oktatásszervezők, valamint a tanulók felkészületlensége, illetőleg technikai problémák.

Példa: Egy megvalósult projekt – Interkulturális üzleti kommunikáció¹¹

A fenti címet viselő Leonardo da Vinci szaknyelvi projekt 2001-ben indult. Az ötlet a szlovén főpályázótól származik, s rajtuk kívül partnerként bekapcsolódott Románia, Olaszország, Észtország, Németország, Svájc, Ausztria, Magyarország – valamint csendestársként India – egy-egy oktatási intézménye. Magyarországról a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem (BKÁE) az International Studies Centre elsőéves diákjaival vesz részt a programban.

A projektben részt vevő, üzleti tudományokat oktató intézmények az Internet segítségével nemzetközi hálózatot alkotnak. Minden intézményben a hallgatók az angol nyelvet oktató tanár segítségével „virtuális” cégeket alapítanak, amelyekben különböző tisztségeket látnak el. A nyelvtanár „játssza” a vezérigazgatót, aki a nyelvórák keretében szimulált céges megbeszéléseket vezet le. A projekt újdonsága, hogy a kis „cégek” a hálózaton keresztül egymással angol nyelvű „üzleti kapcsolatba” lépve különböző tartalmú, elsősorban írásos üzleti kommunikációt bonyolítanak le. A „cégek” maguk alakítják ki arculatukat, termékskálájukat. Az egyik évben például a románok reklámcéggként adták el szolgáltatásaikat az indiaiaknak, miközben számítástechnikai termékeket vásároltak az osztrák partnertől. A következő évben már divattermékeket kínáltak az osztrák ékszerforgalmazó cégnek, miközben rendezvényszervezői szolgáltatásokat vásároltak az észtektől.¹²

A projekt nagy előnye, hogy a hallgatók a valódihoz nagyon hasonló szituációkban sajátíthatják el az üzleti kommunikáció nyelvi és szakmai fogásait. A diákok számára további motivációt jelent a külföldi társaikkal való közvetlen kapcsolat lehetősége. A projektben részt vevő magyar fél a tapasztalatok közt említi – a hallgatók idegennyelv-tudásában bekövetkezett fejlődés mellett –, hogy a diákok interkulturális érzékenysége fejlődött és tudatosabbá vált, előrelépés volt tapasztalható továbbá a kommunikációs stratégiák megismerése és alkalmazása, valamint a kreatív önkifejezés területén. (*Virtuális Tanulási Környezet* 2003/9. 32–33.)

¹¹ A projektről Jablonkai Réka, a BKÁE Angol nyelvi tanszékének adjunktusa nyilatkozott (*Virtuális Tanulási Környezet* 2003/9. 32–33.). Jelen ismertető az ő engedélyével történt. A projektbe betekintést nyerhetünk a www.2cbc.net weboldalon (angol nyelven).

¹² A projekt tartalma természetesen ennél sokkal mélyebb, itt csupán ízelítőt kívántam adni a lehetőségekből egy megvalósult ötlet alapján. Az érdeklődők a hivatkozott oldalakon részletes leírást találnak.

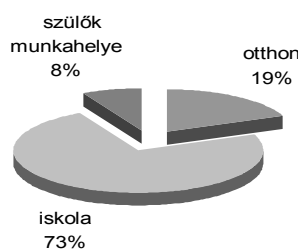
Hasonló jellegű, német nyelvű projekt kidolgozását szeretném beindítani az Eszterházy Károly Főiskolán az idegenforgalmi szakmenedzser szakos hallgatók körében. Véleményem szerint az ezen a szakon lévő heti óraszám szakmai nyelvből lehetővé teszi a fentihez hasonló, de kifejezetten idegenforgalmi szakmai nyelvi projekt létrehozását. Természetesen ehhez megfelelő szakmai és technikai háttér szükséges, melynek megteremtésével párhuzamosan kerülhet sor a külföldi partnerek felkérésére, illetve a projektbe történő bevonására.

Első lépésként felmérést végeztem az intézet hallgatók körében az Internet-használattal kapcsolatban, valamint megkérdeztem véleményüket az Internet mint készségfejlesztő eszköz szaknyelvi órákon való alkalmazásáról is.

A felmérés eredményei, tapasztalatok

A Gazdaságtudományi Intézetben tanuló nappali tagozatos hallgatók közül 164-en töltötték ki az általam összeállított kérdőívet.¹³ A kérdések első csoportja a hallgatók Internet-hozzáférési lehetőségeire vonatkozott. Természetesen több válasz is megjelölhető volt.

1. ábra: Internet-hozzáférési lehetőség

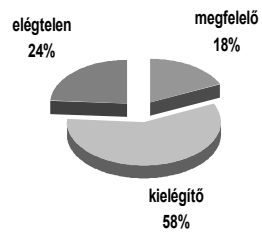


Tehát a válaszadók mintegy háromnegyede az iskolában internetezhet.

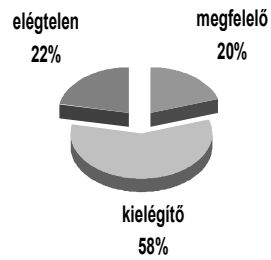
Mivel a tervezett projekthez az órai munkán kívül az önálló Internet-használatra is szükség van, megkérdeztem véleményüket a főiskolán rendelkezésre álló számítógépek számával és műszaki állapotával kapcsolatban.

¹³ A kérdőívet a kitöltés időpontjában szakmai angol illetve német nyelvet tanulók töltötték ki. Így a gazdálkodási szakon 56 másodéves, a gazdaságismeret szakon 13 harmadéves, az idegenforgalmi szakmenedzser szakon 50 elsőéves és 45 másodéves hallgató.

2. ábra: A gépek száma



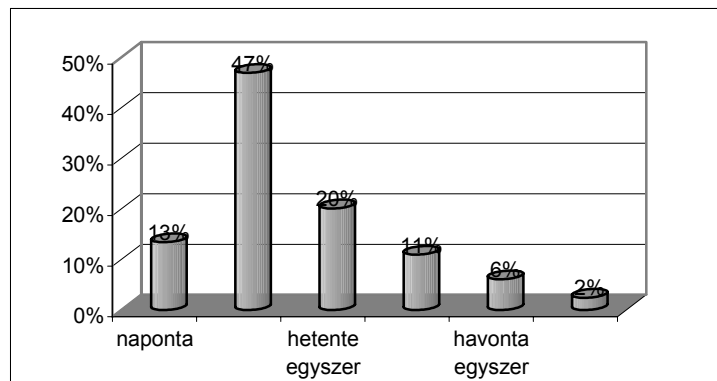
3. ábra: A gépek műszaki állapota



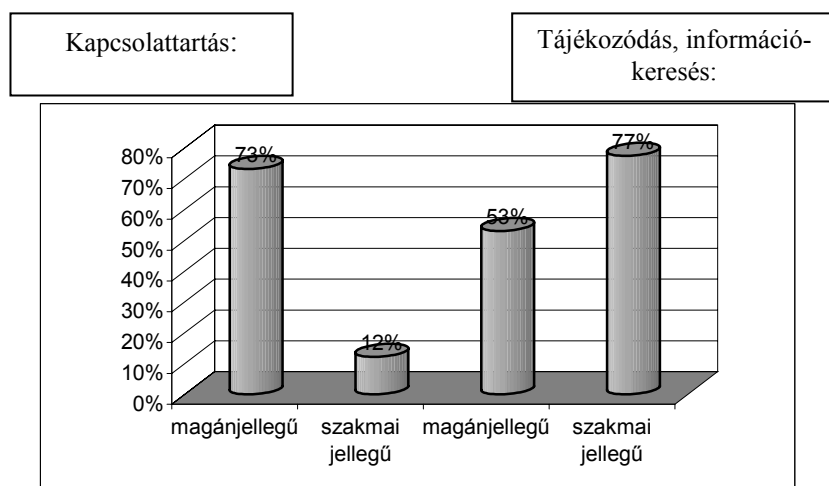
A fentiek alapján megállapítható, hogy a hallgatók közel több mint háromnegyede a rendelkezésre álló gépek számát és műszaki állapotát legalább kielégítőnek találja, ez tehát nem jelenthet problémát a projekt beindítása során.

A kérdések következő csoportja a hallgatók internetezési szokásaira vonatkozott. Az Internet-használat heti gyakoriságán kívül a használat jellegére is vonatkoztak a kérdések. Több válasz is megjelölhető volt.

4. ábra: Az Internet-használat gyakorisága



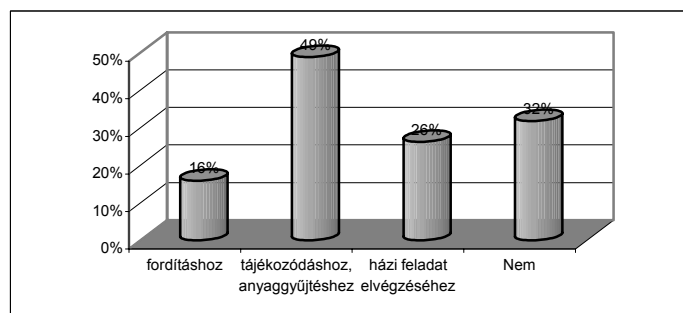
5. ábra: Az Internet-használat jellege¹⁴



Mind a tervezett projekt, mind az Internet szakmai nyelvoktatásban való alkalmazása szempontjából nagyon öröndetes az a tény, hogy a hallgatók igen magas százaléka használja az Internetet szakmai jellegű információgyűjtés céljából.¹⁵

Ezek után a kérdések az Internet szaknyelv-tanulás során való alkalmazására vonatkoztak. Itt is több választ lehetett megjelölni egyidejűleg.

6. ábra: Az Internet-használat a szaknyelv tanulása során



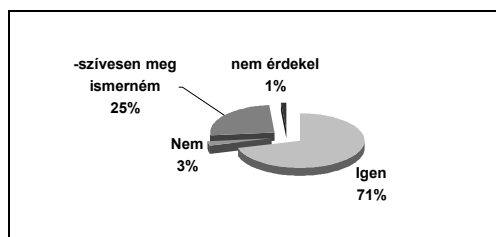
¹⁴ A kapcsolattartás itt elsősorban az elektronikus levelezést (e-mail, chat), míg a tájékozódás, információkeresés a keresőprogramokkal illetve azok nélkül a világhálón való böngészést, adatgyűjtést jelenti. Természetesen több válasz is megjelölhető volt.

¹⁵ A használt keresőprogram a hallgatók 42%-ánál a *google*, ezt 32%-kal követi az *altavista* és 16%-kal a *yahoo*!

A válaszokból kiderült, hogy a hallgatók nagy százaléka jelenleg is használja az Internetet a szaknyelv tanulása során, részben önállóan, részben pedig tanári irányítással, a házi feladatok elvégzéséhez. Akik nemleges választ adtak, ezt többnyire azzal indokolták, hogy az Internet ilyen célra való felhasználása addig még nem jutott eszükbe, illetve nem ismerik a lehetőségeket.

Utolsóként a hallgatók arra adtak választ, hogy mennyire tartják fontosnak az Internet-adta lehetőségek megismerését és kihasználását a szaknyelvi órákon.

7. ábra: Az Internet alkalmazása a szaknyelvi órákon



A fentiek alapján elmondható, hogy a hallgatók többsége nem csupán ismeri a lehetőségeket, de szívesen venné ezek alkalmazását a szaknyelvi órákon. Az Internet előnyeként a legtöbben a célirányzott, kényelmes, gyors és átfogó keresést, a naprakész információkhoz való – szinte bármely nyelven történő – hozzájutást említették. 25%-uk nincs tisztában a lehetőségekkel, de szívesen megismerkedne az új módszerekkel. 3% nem zárkózott el ezektől, válaszukban mindannyian csupán azt említették, hogy egyáltalán nem ismerik a lehetőségeket. Mindössze egy százalék vélte úgy, hogy ezen eszközök alkalmazása a szaknyelvi órákon felesleges, mivel így is épp elég anyagot kapnak.

Úgy gondolom, ez megfelelő alapot szolgáltat a projekt kidolgozására és a szaknyelvi órák új eszközökkel való színesítésére.

Összegzés

A fentiek összegzéseként elmondható, hogy mára már Magyarországon is kezdenek kialakulni az irányvonalai az Internet alkalmazásának a gazdasági szaknyelv oktatásában. Hiba lenne az új módszereket misztifikálni, a felsőoktatásban nappali és levelező tagozaton a klasszikus szaknyelvi oktatási módszereket semmiképp sem helyettesíthetik az új lehetőségek, alkalmazásuk azonban kiválóan kiegészítheti az addig beváltakat. Ezáltal az órák nem

csupán látványosabbá, színesebbé tehetők, de a hallgatók fokozottabb motiválásával hatékonyabbá válhat a szaknyelv oktatása.

Látványos eredményeket azonban csak megfelelő szakmai felkészültséggel érhetünk el, hiszen a nem megfelelően megtervezett feladatok, hiányos útmutatók a hallgatók ellenállását válthatják ki, s ezzel az egyébként rengeteg izgalmas lehetőséget kínáló módszer csírájában kudarcba fulladhat.

Az Internet kínálta lehetőségek kiaknázásához elengedhetetlen a megfelelő szintű technikai háttér, amelynek az oktatók és a hallgatók oldaláról egyaránt hozzáférhetőnek kell lennie. Ez nem csupán a számítógépek és Internet-hozzáférés meglétét jelenti, szükség van – a hallgatók számára jelenleg is meglévő kurzusokon túl – az oktatók megfelelő irányultságú informatikai ismereteinek rendszeres bővítésére is.

Ha minden feltétel teljesül, az általános és a szaknyelvet oktatók közül minden bizonnyal egyre többen próbálják ki az Internet kínálta lehetőségeket, s teszik ezzel eredményesebbé munkájukat a felsőoktatásban.

Irodalomjegyzék

- Wazel, Gerhard Prof. Dr.: Interkulturelles Fremdsprachenlernen mit interaktiven Medien. 2001. www.iik.de (Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V.)
- Bayersdorfer, Eva: Das Internet als Materialquelle für den Fremdsprachenunterricht. 1997. www.fmi.uni-passau.de/~bayersdo.html (Universität Passau – Fakultät für Mathematik und Informatik)
- Az idegennyelv-képzés fejlesztése a felsőoktatásban. A FEFA idegen nyelvi programjának eredményei. Tervek és lehetőségek az idegen nyelvi képzés fejlesztésében. Budapest 1999.
- Virtuális Tanulási Környezet – Új lehetőségek az oktatásban. In: Leonardo magazin 2003. szeptember. Budapest, 32–33. l.
- Dr. Hajnal Judit – Dr. Agócs László – Dr. Veress Gábor: WWW és nyelvoktatás. In: Informatika a Felsőoktatásban '96 – Networkshop '96. Debrecen 1996., 1141–1153. l.
- Boda Miklós – Kerekes István: Az ipar elvárásai a felsőfokú oktatással szemben. Egy multinacionális vállalat szempontjai. In: Magyar Felsőoktatás 2002/3.

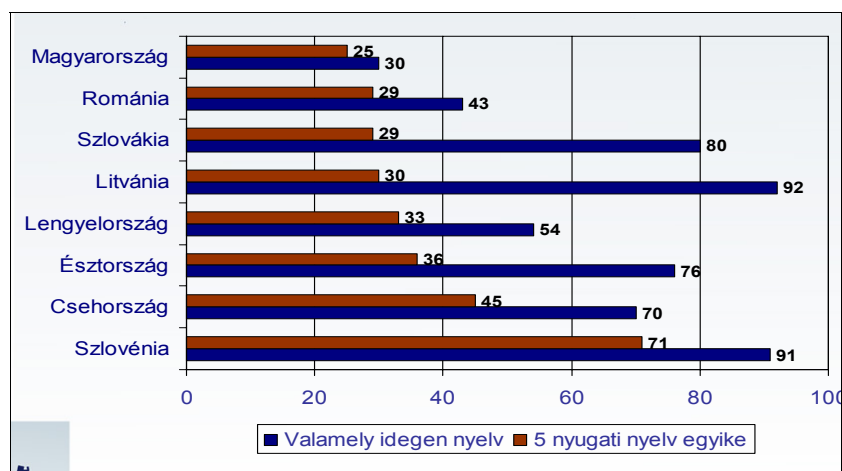
HERNÁDI LÁSZLÓNÉ

Az angol szaknyelv oktatása a magyar gazdasági felsőoktatásban és az Európai Unió országaiban

Az általános nyelvtudás Magyarországon és az Európai Unióban

A nyelvtudás fontossága napjainkban az élet szinte valamennyi területén érezhető. Magyarországon az 1980. évi népszámlálás során még csak a népesség alig egytizede tudott anyanyelvén kívül egy másik nyelven. Az eltelt időszakban az idegen nyelven beszélők száma és aránya megduplázódott, ugyanakkor ez az arány az Európai Unió lakosságán belül 53%-os, vagyis azokban az országokban elvileg minden második ember egy másik nyelven is meg tudja magát értetni. Az uniós csatlakozás előtt alig egy évvel Magyarország helyzete a csatlakozó országokéval összehasonlítva igen elszomorító, hiszen az utolsó helyen állunk még a valamilyen idegen nyelvet beszélők között is, nem is szólván az öt nyugati nyelv egyikéről.

1. ábra: Idegen nyelvet beszélők aránya Közép-Kelet Európában.



A nyelvtanulást befolyásoló tényezők

Fontos megjegyezni, hogy a magyar lakosság idegen nyelv tanulását döntően befolyásolja a magyar nyelv jellege. Az uniós országok lakosságának anyanyelve (kivéve a finneket és az afrikai, illetve ázsiai bevándorlókat) az indogermán nyelvcsaládba tartozik, a magyar és a finn viszont az uráli nyelvcsalád finnugor csoportjába. A mi anyanyelvünk nyelvtani és szóalkotási szempontból is eltér az európai nyelvektől, így érthetőbb, hogy miért is könnyebb egy hollandnak vagy egy svédnek az angolt vagy a németet megtanulnia. Ez fordítva is igaz, mert a magyar nyelvet sem könnyű megtanulni az indoeurópai nyelvcsaládhoz tartozóknak. Érdekes, hogy a luxemburgiak a legjobb nyelvtanulók az Unión belül, őket követik a belgák, dánok, hollandok, németek, spanyolok, a sor végén pedig a britek állnak.

Az országok földrajzi elhelyezkedése illetve a kereskedelmi érdekeltségek szintén hatással vannak a lakosság nyelvek iránti érdeklődésére. Az, hogy a finnek svéd tudása viszonylag magasabb arányú, jelentős mértékben a földrajzi elhelyezkedésnek és a történelmi kényszernek köszönhető, mert a svéd nyelv nélkül a skandináv államok közössége helyett az Orosz Tagkötársaság státusza juthatott volna Finnországnak. (KSH EU Számunió, 2003. 03. 14.)

Magyarország ebben a tekintetben is egy kissé eltérő példát mutat, hiszen hiába például Oroszország közelsége; a rendszerváltást követően részben politikai okokból szélnek kellett eresztetni egy jól képzett orosz tanári gárdát, illetve nagyrészüket átképezni más nyelvre, amit vagy megkedveltek, vagy azóta is nyűgnek éreznek. Ennek következményeiről a diákok felé nem is kell beszélnem. Másrészt az átlagember is úgy érezte, itt az ideje, hogy 'megszabaduljon' az orosz nyelv igájától és végre tanulhasson más nyelvet. Természetesen helyes a nyitás más nyelvek felé, pusztán a régi és működő mindenáron való felszámolása ellen szeretnék itt szót emelni.

Mindenesetre az eltelt időszak óta sem annyival látványosabbak az eredményességi mutatók az angol és német nyelvtanítás területén, mint ahogy azt az emberek elvárták volna. Ennek bizonyára mélyebb okai vannak, amelyek feltárása nem ennek a dolgozatnak a témája. Feltehetően szerepet játszik a sokszor évente változó tantervi követelmény-rendszer is, amely építő jellegű szándéka ellenére gyakran éppen a (nyelv) tanulók-tanárok szempontjait hagyta / hagyja figyelmen kívül. Magyarországon felnőtt egy olyan generáció, amelyiknek az olvasás és a szövegértés súlyos gondokat okoz anyanyelvén is. Ilyen 'háttértudással' nagyon nehéz egy idegen nyelv struktúráját hatékonyan elsajátítani.

Mit várunk a nyelvtudástól?

Amikor idegen nyelvet tanulunk, elvárásaink elsősorban a következők:

- szeretnénk a dolgok, jelenségek idegen nyelvű nevét megismerni, és ezáltal
- új ismereteket szerezni az adott nyelven,
- konstruktív módon megérteni az idegen nyelven közölt gondolatokat,
- saját gondolatainkat idegen nyelven szóban és írásban logikusan, kritikusan és konstruktív módon kifejezni, másokkal megértetni,
- az adott nyelvi (szociokulturális) közegben értő és interaktív módon cselekedni,
- az idegen nyelv különböző regisztereiben jártasnak lenni.

Ahhoz tehát, hogy valaki egy idegen kultúra nyelvén műveltségi kompetenciával rendelkezzen, elsősorban nyelvi kompetenciára kell, hogy szert tegyen, melynek segítségével ki kell alakítania azokat a kognitív és szociokulturális készségeket, melyek lehetővé teszik számára az adott környezetben való cselekvést. (Silye 2002/10)

Szakmai nyelvoktatás a magyar felsőoktatásban

Néhány szakmai nyelvet oktató felsőoktatási intézmény:

- Budapesti Gazdasági Főiskola,
- Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem,
- Eszterházy Károly Főiskola, Eger,
- Szent István Egyetem, Gödöllő,
- Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár,
- Károly Róbert Főiskola, Gyöngyös,
- Debreceni Egyetem,
- Pécsi Egyetem.

Az Eszterházy Károly Főiskola idegenforgalmi szakmenedzser képzésének része a szakmai nyelv tanítása négy féléven át heti nyolc órában. A hallgatók záróvizsgára bocsátásának feltétele egy komplex ('C' típusú) gazdasági idegenforgalmi nyelvvizsga. Intézményünk a BGF nyelvvizsga rendszerére készít fel, és akkreditált nyelvvizsgahelyként működik 2000 júniusától.

A BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központ 2000-ben kezdte meg működését és a hozzá társult alapító intézmények segítségével kialakította a vizsgahelyek országos hálózatát. A Központ szoros kapcsolatot tart fenn külföldi oktató és vizsgáztató intézményekkel is.

A Központ, nyelvvizsgahelyei és nyelvvizsgarendszere 2000 májusában elnyerték az akkreditációt, így államilag elismertté váltak.

Rendkívül érdekes és hasznos a Budapesti Közgazdaságtudományi-és Államigazgatási Egyetemen is működő CEMS (Community of European Management Schools) elnevezésű program, amely 1988-ban alakult azzal a céllal, hogy európai modellt teremtsen az üzleti és közgazdasági képzést folytató felsőoktatási intézmények számára, és elősegítse az európai egyetemek egymás közötti, valamint az üzleti világgal fennálló kooperációs kapcsolatát. A stratégiai szövetségnek jelenleg 17 egyetem és több mint 50 vállalat a tagja. A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem 1996 novemberében szerezte meg a teljes jogú tagságot.

A hallgatóknak egy szemesztert valamely partnerintézményben kell teljesíteniük, tíz hét szakmai gyakorlatot külföldön eltölteniük, a CEMS által kifejlesztett speciális kurzusokat teljesíteniük, valamint két, a CEMS által támogatott európai nyelvből a CEMS szervezésében nyelvvizsgát tenniük. (www.cms.org)

Hasonló eredményességgel működik a Pécsi Tudományegyetem BABA programja is.

Szakmai nyelvvizsga rendszerek

A szakmai jellegű nyelvtudás fontosságát a nyelviskolák és képzőhelyek is felismerték, hiszen a munkahelyek nagy része úgy ítéli meg, hogy az általános nyelvtudáson túl egyre inkább praktikus szakmai jellegű tudásra is szükség van a napi munkahelyi tevékenységek elvégzéséhez.

Jelenleg Magyarországon már többféle szakmai nyelvvizsgát is lehet tenni.

1. táblázat: Szakmai nyelvvizsga-rendszerek Magyarországon.

EGYNYELVŰ	KÉTNYELVŰ
KITEX	BGF
	BKÁTE
	IH-EURO-PRO
	„ZÖLD ÚT” (SZIE)

A táblázatban szereplő nyelvvizsga rendszerek részletes ismertetése helyett szeretném inkább a közös jellemzőket bemutatni. Valamennyi fontosnak találja mérni a következőket:

- szóbeli készségek,
- olvasott szöveg értése,
- hallott szöveg értése,
- nyelvismeret, aktív nyelvhasználat,
- szakmai információ közvetítése,
- szakmai szöveg írása.

A szakmai szókincs remekül lemérhető a különböző tesztek és egyéb nyelvtani feladatok során. Amit én különösen hasznosnak tartok, az a „szakmai szituáció reáliák segítségével” című feladat, például a BGF-es szóbeli vizsgán. Az értékelési szempontoknál szerepel a szociokulturális kompetencia és az interakció, amely során valóban kiderül, mennyire képes a jelölt az elsajátított szakmai tudást ténylegesen alkalmazni.

Felmerülhet, hogy mennyivel érhet többet az egynyelvű vizsga a kétnyelvűnél vagy fordítva. Természetesen leginkább a későbbi használat dönti ezt el, hiszen ha valaki külföldön vállal munkát vagy tanul tovább, teljesen bele kell tudnia helyezni magát az adott szociokulturális közegbe, napi szinten rákényszerül arra, hogy az adott nyelven gondolkodjék, és így az egynyelvűség dominál inkább.

Ugyanakkor úgy gondolom, a kétnyelvű vizsgákra még mindig szükség van, hiszen például Magyarországon az utazás irodai ügyintéző mindennapi gyakorlatában sok levél, fax vagy e-mail érkezik, amelyek tartalmát szabatosan illik továbbítani, nem is szólva arról, amikor az ügyintézőnek a külföldi partnerrel kell kommunikálnia. Számtalanszor előfordul a szakmai nyelvi órákon is, hogy alig találják a hallgatók a magyar megfelelőjét egy-egy kifejezésnek, mert nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy anyanyelvükön fejezzék ki magukat. Más kérdés, hogy a szakmai szókincs nagy része eleve angol, a magyar megfelelőikkel sok esetben senki sem bajlódik. Nem könnyű annak megítélése sem, mikor hasznos „magyarosítani” és mely esetekben kell egyértelműen a szakmában egyébként is idegen nyelven (angolul) használt kifejezéshez ragaszkodni. Az utazásszervezés területén különösen sok példát lehetne említeni, hiszen maguk az ügyintézők is „all inclusive” néven említik a társasutazást. Egy másik tanulmányban érdekes lenne körüljárni a „mindenáron” magyarítás problémakörét is.

Az Európai Unió nyelvoktatási politikája

Az Európai Unió 1995-ben kiadott Fehér Könyvében az Európai Bizottság azt a célt tűzte ki, hogy minden uniós állampolgár anyanyelvén kívül két közösségi nyelvet tudjon beszélni. Fontosnak tartják az emberek felkészítését a munkába állásra és olyan társadalom építésén fáradoznak, amelyben a tanulás természetes folyamatot jelent. (www.om.hu 2003. 10. 02.) Nagyon jelentősnek tartom a Fehér Könyvnek azt a gondolatát, amely szerint közelebb kell hozni az iskolát és az életet. Az Európai Unió nyelvtanulási-nyelvtanítási stratégiáit általában véve is a praktikum jellemzi.

2. táblázat: A nyelvi programok rövid összefoglalása.

Név	Célkitűzés
LINGUA	célja, hogy felkeltse az egyének nyelvtanulás iránti igényét és javítsa a nyelvoktatás színvonalát
GRUNDTVIG	célja, hogy elősegítse a felnőttoktatás európai dimenziójának kialakulását (life-long learning)
CEEPUS (Central European Exchange Programme for University Studies)	egy olyan csereprogram, amely lehetővé teszi a részt vevő országok felsőoktatási intézményei számára vendégtanárok fogadását, diákcseréket, szakmai kurzusokon való részvételt
ERASMUS	az első nagy program az európai felsőoktatás területén, amelynek célja rész képzésen való részvétel min. 3 hónapon keresztül
LEONARDO	a szakképzés területén indult együttműködési program
SOCRATES	az Európai Bizottság oktatást támogató programja; 2000-ben indult második szakaszának a lényege, hogy mindenki számára hozzáférhető legyen a tudás (life-long learning), valamint a „Tudás Európájának” megteremtése (dhv.econet.hu/eu-programok 2003. 10.11)

A szakmai nyelv szerepe három uniós ország felsőoktatási intézményében

A franciaországi, La Rochelle városban működő Lycee Hetelier du Parc de la Francophonie eredményesen ötvözi a szakmai nyelvtanítás elméletét és gyakorlatát, bár ők könnyebb helyzetben vannak, hiszen ez az iskola saját éttermet és szállodát üzemeltet, így a hallgatók „élesben” próbálhatják ki magukat.

Mivel a globalizáció a szaknyelvi ismereteket a felsőfokú képzés elengedhetetlen részévé teszi, a megfelelő szaknyelvi tudással egyértelműen javulnak a pályázók álláslehetőségei és külföldön is könnyebben el tudnak helyezkedni. (www.kmk.org 2003.10.22.)

A Klagenfurti Egyetem Gazdaságtudományi-és Informatikai Karán működik egy, a miénkhez (EKF) hasonló négy féléves idegenforgalmi képzés, amely során a hallgatóknak írás-és szóbeli nyelvvizsgát kell tenniük a kurzus végén és a megszerezhető 120 kredit pontból 12 pontot ér a szakmai nyelv.

A Trento-i Egyetem Gazdaságtudományi Karán is komoly nehézségek elé állíthatják a hallgatókat, a szaknyelvi vizsgákat illetően. Két idegen nyelvből – amelyek közül az egyik feltétlenül az angol – kell szakmai nyelvi ismereteiket bizonyítani. Az egyik nyelvből elegendő a receptív készségeket igazolni, a másiktól viszont a produktívakat is fel kell mutatni. Kézenfekvőnek tűnik, hogy a dél-tiroli hallgatók a németet választják másik nyelvként a német térség közelsége miatt és amiatt, hogy az olasz anyanyelvű dél-tiroliak az iskolákban átlagban 10–13 évig tanulnak németül. Az ő esetükben a német nyelvi általános receptív kompetenciák viszonylag jól fejlettek, meglepő azonban, hogy a hosszú előképzettség ellenére a beszéd és az írás egyaránt nehezebben megy számukra. (www.bs.unicatt.it)

A nyelvvizsga szerepe az EU-ban

Több, nemzetközileg is elismert nyelvvizsgarendszer létezik, amelyeket az Európai Unió országainak felsőoktatási intézményeiben is használnak; népszerűek a Trinity, a Pitman, a TOEFL, TOEIBC, az ELC vizsgarendszerek, de a közösségi joganyag nem rendelkezik egységes vizsgarendszer kidolgozásáról. A tagállamok közül is csak néhány szabályozza a nyelvvizsga bizonyítványok elfogadását. Barabás László, a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület elnöke úgy véli, ha külföldön nem fogadnak el egy nyelvvizsgabizonyítványt, az csak azért történhet meg, mert nem ismerik. Jelentős feladat lesz a jövőben a hazai nyelvvizsgák megismertetése az ország határain kívül.

Az elnök hozzáteszi, a gyakorlatban a felhasználók, vagyis a munkáltatók határozzák meg, hogy milyen bizonyítványokat fogadnak el, vagy kérnek-e egyáltalán papírt a nyelvtudásról. Sok esetben azonban a tényleges nyelvtudásra kíváncsiak és a munkahelyi interjúk során a nyelvvizsga bizonyítvány bemutatása helyett inkább arra kérik a jelöltet, hogy a helyszínen írjon hivatalos levelet, küldjön faxot, tárgyaljon a partnerrel, vagyis nyomban kiderül az illető praktikus nyelvtudása.

Amennyiben azonban egy magyar diák valamely uniós ország egyetemén-főiskoláján szeretne továbbtanulni, ott a felvételin kérhetik tőle az adott állam nyelvének ismeretét igazoló papírt; általában nemzetközi nyelvvizsga bizonyítványt.

Mivel Uniós szinten is felmerült a nyelvtudás összevethető mérése, az Európa Tanács ajánlásait alkalmazva a tagországok megvizsgálják, hogyan is lehetne a különféle országokban a különféle nyelvvizsga helyeken letett nyelvvizsgákat harmonizálni. Az ET hatfokozatú vizsgarendszert ajánl, így a magyar háromfokozatú rendszert ehhez kell majd igazítani. (NSZ 2003. 02. 21.)

3. táblázat: Nyelvvizsgarendszerek fokozatai.

Az Európa Tanács hatfokozatú skálája	Államilag elismert szintek BGF NYTK
C2-Mastery (mester)	Felsőfok (advanced)
C1-Operational proficiency (haladó)	
B2-Vantage (közép)	Középfok (intermediate)
B1-Threshold (küszöb)	Alapfok (elementary)
A2-Waystage (alap)	nem akkreditálható
A1-Breakthrough (minimum)	

A várható szabályozás szerint bármely szint akkreditálható. A Közös Európai Referenciaszintekhez történő alkalmazkodás két problémát vet fel: az új szintek szerint elkészítendő feladatsorokhoz felhasználható forrásdokumentum általános nyelvvel foglalkozik, és nem tartalmaz szintleírásokat a közvetítési készségre. (Mérleg, 2003. november)

Az angol nyelv növekvő szerepe az Európai Unión belül

Az angol a mai világ legerősebb és talán legszélesebb körben használt nyelve. Csaknem 700 millió ember beszéli valamilyen formában és szinten. Számos nemzeti változata ismert, ugyanakkor évtizedek óta a tudományos és az üzleti kommunikáció, a turizmus és a diplomácia nemzetközi nyelve. Az angol mögött a világ legdinamikusabb gazdasági és katonai nagyhatalma áll, és ez az anyagi érdek behozhatatlan előnyt biztosít az anyanyelvű beszélőknek, elsősorban az amerikaiaknak. (Csikós 2002)

Amíg Jacques Delors volt az Európai Bizottság elnöke, a sajtótájékoztatók munkanyelve francia volt. Az elnök 1995-ös távozásának évében Ausztria, Svédország és Finnország is csatlakozott az Unióhoz és ez a két tényező jelentősen megváltoztatta az Európai Unió hivatali nyelvhasználatát. A három 1995-ben csatlakozott ország tisztségviselői ugyanis szívesebben és jobban is beszélnek angolul, mint Molière nyelvén. A tény, hogy a legfontosabb EU-intézmények mind a franciául beszélő városokban (Brüsszel, Luxemburg, Strasbourg) találhatók, természetesen garantálja, hogy a francia nyelv továbbra is gyakran hallható a székházak folyosóin. Az angol előretörése azonban úgy tűnik, megállíthatatlan; a 2004-ben csatlakozó tíz tagállam összesen 3000 új alkalmazottjának körülbelül 60%-a ugyanis angolul beszél majd, a franciát mindössze 20%-uk használja.

Az Unión belüli változások mindössze azt tükrözik, ami a tagországokban is zajlik. Mindazon tagállamokban, ahol nem angol az anyanyelv, a kö-

zépiskolások 92%-a ezt tanulja, míg a franciát csak 33, a németet pedig 13%. (www.magyarország.hu 2003.03.05.)

A szakmai tagolódás új megfogalmazása

Miközben vélemények ütköznek az angol nyelv mellett és ellen, már-már a gondolkodás egysikúvá válásától tartva, tudomásul kell vennünk, hogy a 21. század embere a globális angolt – melyet a különböző, nem angol anyanyelvű beszélők használnak az egymás közötti és az anyanyelviekkel való kommunikációjuk eszközeként – második, „kommunikációs anyanyelvként” fogja tekinteni, nem pedig egy megtanulandó idegen nyelvnek. Az angol nyelv ismerete pedig kiváltságos helyzetbe hozhatja a munkavállalókat. Új szakmák és új kompetencia elvárások jelennek meg. A kék-galléros / fehér-galléros megkülönböztetés helyett Reich (1991, in Silye 2003) árnyaltabbnak tartja egy újfajta osztályozás használatát:

- rutin munkát végzők (routine-production service workers), például gyári munkások, informatikai rutin munkások stb;
- humán szolgáltatók (in-person service workers), például kórházi személyzet, taxifőrr stb.;
- szimbolikus analisták (symbolic analysts), például informatikus mérnökök, rendszerszervezők, ügyvédek, tudósok stb.

Castells (1996, in Silye 2003) szerint a szimbolikus analisták társadalmi megbecsülése, jövedelme, munkalehetősége egyre nő, míg a másik két típusú foglalkozás iránti anyagi és társadalmi megbecsülés egyaránt csökken. Ez annak köszönhető, hogy a szimbolikus analisták döntő szerepet játszanak a társadalmak globális gazdaságban való versenyképességének megőrzésében. Ezeknek a szakembereknek igen kifinomult nyelvi kompetenciákra kell szert tenniük: kifogástalanul kell angol nyelven meggyőzően írni, előadni, tárgyalási folyamatokat levezényelni. A lényegesen nagyobb számot alkotó rutin munkásoknak és humán szolgáltatóknak más típusú kompetenciákra van szükségük, hiszen munkájuk jellege is más. (Silye 2003)

Összegzés

Összefoglalva elmondhatjuk tehát, hogy a nyelvtanulás mind Magyarországon, mind az Európai Unió országaiban egyre inkább cél-specifikussá válik és a szakmai nyelvoktatás mindinkább hangsúlyos szerepet kap szinte valamennyi nyelvtanuló körében. Négy fontos szempontot szeretnék kiemelni a levonható tanulságok közül.

Szükségesnek találom a hagyományos nyelvtanuló-nyelvtanári szerep újragondolását. A szakmai nyelvtanítás során igen gyakran előfordulhat, hogy

a nyelvtanuló a szakmájában jártasabb, mint a nyelvtanár, így inkább kölcsönös partneri kapcsolat kialakítása lenne a cél, amely során a tanár nem mint fentről irányító, hanem mint mellérendelt segítő venne részt a tanulási-tanítási folyamatban. Magyarországon ez még kevésbé működik; sok tanár tekintélyének csorbulásaként éli meg a mellérendelt kapcsolatot.

A szakmai nyelvtanítás koncepciójának valahogyan illeszkednie kellene a (magyar) gazdaság differenciált igényeihez. Amikor hallgatók több száz órányi nyelvtanulás után sem tudják a szakmai életük során hasznosítani a tanultakat, akkor nekünk, tanároknak is újra kell gondolnunk, mi is volt a célunk. Az Európai Unió tagállamaiban közelebb van az iskola az élethez, azaz sokkal inkább figyelembe veszik a piaci igényeket.

Életszerűbb feladattípusok bemutatásával valószínűleg a hallgatói motivációt is sikerülne növelni, mert e nélkül nincs sikerélménye sem a nyelvtanulónak, sem az őt tanítónak. A multimédiás eszközök és oktató programok szélesebb körű használata sokat segíthet e téren, de a magyar felsőoktatási intézményekben ez még nem mindenütt terjedt el, részben az intézmények felszereltsége, részben a tanári szkepszis miatt.

Az önképzésen túl rendszeres szakmai nyelvi továbbképzéseken való részvétellel a tanárok naprakészebb tudással és friss információkkal folytathatnák munkájukat.

A fentiek figyelembe vételével magam is azt remélem, a szakmai nyelvoktatás igazán a nyelvoktatáson belül méltó helyére kerülhet, színvonalas képzést nyújtva a hallgatóknak, akik tanulmányaik végeztével eredményesen használhatják a nyelvet a megfelelő szakmai környezetben.

Irodalomjegyzék

KSH EU Számunió, 2003. március 14.

Feketéné Silye Magdolna: Globalizáció, interkulturalitás, nyelvoktatás I. Magyar Felsőoktatás 2002/10

Népszabadság, 2003. február 21.

Mérleg, a BGF hírlevele, 2003. november

Csikós Gabriella: Nyelvi kérdések az Európai Unióban

Regionális Felsőoktatási Konferencia, Magyar Tudomány Napja, Székesfehérvár, 2002. november 20.

Feketéné Silye Magdolna: Globalizáció, interkulturalitás, nyelvoktatás II. Magyar Felsőoktatás 2003/ 1-2-3

www.cms.org; www.om.hu; <http://dhv.econet.hu/eu-programok>; www.sulinet.hu,
www.kmk.org, www.bs.unicatt.it, www.magyarorszag.hu

VAS ISTVÁN

Multimédiás eszközök alkalmazásának lehetőségei a két tanítási nyelvű szakközépiskolai gazdaságismeret oktatásban

Bevezető

A multimédiás eszközök szerepe az oktatásban egyre nő. A fejlődés megállíthatatlan. Nekünk, tanároknak, lépést kell tartanunk ezzel a fejlődéssel, hogy eredményesen tudjunk óráinkra felkészülni, illetve hatékonyan és hitelesen megtartani azokat. Tanítványaink számára a multimédiás eszközök nem holmi ritka, csak az iskolában létező dolgok, amelyek használata a tanár privilégiuma, hanem legtöbbször maguk is eredményesen használják azokat az iskolában és otthon. Ha nem fejlődünk mi is ezekkel az eszközökkel együtt, lassan elavulttá válunk a modern korban nevelkedett tanítványaink előtt. Sajnos a multimédiás eszközök használata nem csak pedagógiai, hanem tárgyi kérdés. Ha nincs megfelelő eszköz, vagy a tanároknak nincsenek megfelelő ismereteik, hiába szeretné valaki az óráit az információs társadalom kihívásaihoz mértén alakítani, a szándék nem elég. Ez fordítva is igaz, megfelelő szándék nélkül a legmodernebb eszközök sem érnek semmit. Szerencsére ma már az egyetemek, főiskolák és középiskolák jól felszereltek multimédiás eszközökkel, és egyre több általános iskolában természetes, hogy van TV, videó, számítógép, sőt Internet is. A kérdés csak az, kihasználják-e az adott lehetőségeket, illetve, ki tudják-e egyáltalán használni ezeket a lehetőségeket, hiszen ezek az eszközök bizonyos felhasználói ismeretek kívának meg. A tapasztalat az, hogy a kollégák közül még csak kevesen merészkednek a multimédiás eszközök közelébe, a legtöbbször ritkán, vagy egyáltalán nem használják azokat.

Nagyon fontos kérdés az is, hogy hatékonyan tudjuk-e használni ezeket az eszközöket. A tanárnak szelektálnia kell tudni, hogy egy adott helyzetben érdemes-e bevetni valamilyen multimédiás eszközt, és ha igen, akkor melyik lenne a leghatékonyabb.

A továbbiakban ezeket a kérdéseket próbálom körüljárni. Röviden írok a multimédiás eszközökről, azok rohamos térnyeréséről az oktatásban, azon

belül is a gazdaságismeret és a szakmai nyelvoktatás területén. Kitérek arra, hogyan nyer egyre inkább teret az idegen nyelven folyó gazdaságismeret oktatás napjainkban, és milyen szerepük van a multimédiás eszközöknek e téren. Végül egy kísérlet eredményeit, tapasztalatait mutatom be.

A szakmai nyelvoktatás és a szakmai ismeretek idegen nyelven történő oktatása

A nyelvoktatás fejlődése a rendszerváltozás óta

A rendszerváltás után alapvető változások következtek be nemcsak a politikában, a társadalomban és a gazdaságban, hanem a nyelvoktatásban is. Egyrészt átalakultak az igények, és ennek megfelelően a kínálat is. Eleinte mindenki annak örült, hogy megszűnt az orosz nyelv kötelező tanulása, lehetett más nyelveket is választani. (Hahn 1989. 92.) Hamarosan azonban a szociális piacgazdaság kiépülésével párhuzamosan kiderült, hogy nem elég csupán jól beszélni egy vagy két idegen nyelven. Ha valaki sikerrel akar elhelyezkedni az üzleti szférában, akkor szakmájának speciális szaknyelvét is ismernie kell. Először megnőtt tehát a kereslet a szaknyelvek iránt, majd hamarosan új igény jelentkezett: a szakmai ismeretek idegen nyelven való tanulása. Ennek természetesen több oka is van, ezek közül a legfontosabbak:

hazánk Európai Unióhoz való csatlakozásával lehetővé válik, hogy a magyar állampolgárok más tagállamban tanuljanak tovább, illetve vállaljanak munkát,

a már most is jelenlévő multinacionális cégek legtöbbjénél a munkapiaci túlkínálat miatt azok élveznek előnyt, akik idegen nyelven is el tudnak boldogulni a munkahelyen.

Ezek alapján tehát nem elegendő csupán az általános középfokú nyelvvizsgára való felkészítés, ami egyébként még most is sajnos sok diák számára csak álom, hanem egyéb szempontok, elvárások is felmerülnek. Egyre többen akarnak: felvételizni más ország felsőoktatási intézményébe, felkészülni szakmai interjúkra, esetleg Magyarországon valamely felsőoktatási intézményének idegen nyelven folyó szakképzésében részt venni.

A valósághoz az is hozzá tartozik azonban, hogy jelenleg a gazdasági képzésben részt vevő hallgatók nagy részénél még az egy szakmai középfokú nyelvvizsga letétele is szinte elérhetetlen.

A nyelvoktatás ma már szinte mindenki számára többé-kevésbé elérhető, ugyanakkor minőségileg jelentős elmaradás tapasztalható. Jelenleg ugyanis egyfajta nyelvvizsga-kényszer él a diákokban és a tanároknál. A legfőbb cél a diploma megszerzésének feltételeként megszabott középfokú nyelvvizsga bizonyítvány, és ennek a célnak veti alá magát diák és tanár. Elismerem,

hogy a nyelvvizsga egy fontos cél, mégis úgy gondolom, nem érdemes csupán erre koncentrálni. A munkavállalásnál ugyanis már nem a nyelvvizsga bizonyítványt, hanem a nyelvtudást kérik számon, amely kiegészül számos egyéb kompetenciával, mint például az önértékelés képessége, vagy a „vállalkozói” képességek, az információtechnikai eszközök kezelése és sorolhatnám tovább. (Kádek 2002. 86–87.) Ezeket a képességeket a maguk összességében csak akkor tudjuk hatékonyan fejleszteni, ha a legéletszerűbb módszerekkel és eszközökkel próbálunk tanítani. Ma már az életszerűség elengedhetetlen kellékei a multimédiás eszközök, hiszen ezek nem csupán a munkahely, hanem az otthon természetes kellékeivé is váltak.

A szakmai nyelvoktatás és szakmai ismeretek idegen nyelven történő oktatásának definíciója

Mivel e két fogalmat sokan felcserélik, azt gondolva, mindkettő ugyanazt jelenti, úgy vélem, érdemes tisztázni a tartalmukat.

A szakmai nyelvoktatás elemeken alapszik, vagyis az egyes szakmákra jellemző alapvető szóincset mintegy pontszerűen és statikusan képes közvetíteni anélkül, hogy a szakmai oktatás problémaközpontúságát át kellene vennie, továbbá feltételezheti a tartalmak megfelelően pontos, de a megbízható korlátokon belüli leegyszerűsítését is.

A szakmai nyelvoktatás szövegszerkezet alapú is, tehát a tanulóban tudatosítja azokat a szakmában szokásos társalgási formákat, amelyeket az idegen nyelven történő szakmai oktatásban már feltételeznek, de amire már nem hivatkoznak, és amit már nem magyaráznak, így könnyítve a szövegképzést. Ez teszi lehetővé külföldiek számára a felsőfokú oktatásban, valamint a szakmai képzésben a viszonylag nagy szövegmennyiség feldolgozását.

A szakmai ismeretek oktatása idegen nyelven ezzel szemben tapasztalat-alapú. A tanuló alaptudományokban szerzett szakmai előismereteiből és a megfelelő szaknyelvi ismeretekből indul ki, az ezen alapvető tudományágakban szerzett tanulási tapasztalataira és a már meglévő idegen nyelvi szakszókincsre építkezik és a magyarázatokban is újra és újra ezekre nyúl vissza. Ezt a szakmai elő-tapasztalatot tehát bevonják a közvetítés folyamatába. (Buhlmann 1991. 83–85.)

A szakmai nyelvoktatás bizonyos értelemben az általános nyelvoktatás és az idegen nyelven történő szakmai oktatás között egyfajta hidat képez, előkészítve a tanulót az idegen nyelvű szakmai oktatásra. Ennek megfelelően az optimális sorrend is adott: az általános nyelvi ismeretek megszerzése után kerülhet sor a szakmai nyelvoktatásra, majd csak a rendelkezésre álló megfelelő szaknyelvi ismeretek birtokában érdemes megkezdeni a szakmai ismeretek idegen nyelven történő oktatását. (Szabó 2003. 17.)

Multimédia és oktatás

A multimédia fogalmát manapság többféleképpen értelmezik, csaknem minden kutatónak megvan a maga definíciója. Ráadásul több megközelítésben is definiálható ez a fogalom, a pedagógiai-didaktikai szempont mellett vizsgálhatjuk a multimédia kifejezést médiapedagógiai, informatikai, kommunikációelméleti, de akár művészeti szempontból. (Forgó, Hauser, Kis-Tóth 2001. 18-19.) Az Oktatási Minisztérium honlapján (www.om.hu/eisz) az Akadémiai Kiadó Szótárában a multimédia szóra a következő meghatározást találjuk:

„multimédia: ang(←lat) **1.** többféle tömegtájékoztatási eszközt érintő, felhasználó **2.** (szính) a rock, a színpad és az elektronika régi és új hagyományait ötvöző látványosság **3.** (inf) többféle megjelenítési mód (írott szöveg, grafikus adat, kép, hang) együttes bemutatása, alkalmazása, illetve rendszerbe foglalása” (www.om.hu/eisz)

A multimédia latin eredetű szó, előtagja „multi” többszörös, sok jelentéssel bír, míg utótagja a „médium” közvetítő elemet jelent, amely az információk továbbadására, terjesztésére szolgál. Az én értelmezésemben mindezek alapján a multimédia fogalma a olyan eszközök csoportja, mely a nyelv- szakmai kommunikációt, interakciót összetett módon, párhuzamosan több közvetítő csatornán keresztül valósítja meg. A közvetítő csatornák egyszerre lehetnek auditív (zene, beszéd, zaj stb.) és vizuális (kép, szöveg, grafikon stb.) megjelenítési formák. (Forgó, Hauser, Kis-Tóth 2001. 20.)

A multimédiás eszközök didaktikai elemzése

Egy adott multimédiás eszköz alkalmazása előtt érdemes feltenni a kérdést, milyen célt szolgál a multimédiás eszköz használata, mit akarok elérni, milyen didaktikai funkciót kell betöltenie az eszköznek; majd pedig az alkalmazás után meg kell vizsgálnom, hogy sikeres volt-e az alkalmazás, elértem-e vele a kitűzött célt, célokat.

A multimédiás eszközök felhasználását több szempont szerint is értékelhetjük. Michael Kerres (Kerres 2003. 1–6.) német professzor 3 szempontot említ:

Az információs, kommunikációs és médiatechnikai alapképzés szempontja, mely szerint a tanulóknak ismerniük kell az adott eszközök, illetve hálózatok funkcióit, felépítését.

A média- és tantárgy-didaktikai szempont alapján a tanulóknak tudniuk kell a multimédiás eszközöket a tanulási folyamat érdekében minél hatékonyabban használni.

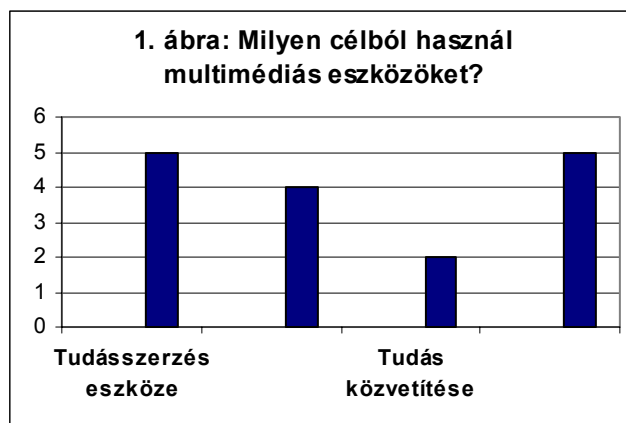
Média-nevelési és személyiségképzési szempontból a diákoknak azért kell a multimédiás eszközöket használni, hogy saját és közös információs és kommunikatív igényeiket kielégítsék. Ehhez szükséges, hogy a multimédiás eszközöket és az általuk közvetített ismereteket megértsék, elemezzék és ilyeneket maguk is elő tudjanak állítani.

A multimédiás eszközök a tanulási-tanítási folyamatban több funkciót is betölthetnek. Az egyik ilyen alapvető funkció a kommunikációs-együttműködési funkció, vagyis, hogy ezeket az eszközöket az ismeretanyag létrehozására, összegyűjtésére, felkészítésére és átadására használjuk. További fontos funkció az ábrázolási-szervezési funkció. A technikai médiák hagyományos feladata az oktatásban az ismeretek közvetítése. Használatukkal a tananyagot több csatornán keresztül demonstrálhatjuk. Harmadikként az irányítás-szabályozás funkciót említhetjük meg, vagyis a multimédiás eszközön keresztül az egész tanulási-tanítási folyamat szabályozható. Végezetül egy nem elhanyagolható funkció a motiválás, mivel a multimédiás eszközökkel diákjainkat, de talán saját magunkat is motiválhatjuk az órákon. Az újdonság ereje ma még mindenképp nagy motiváló tényező, bár ahogy fejlődik a világ, úgy válnak a multimédiás eszközök is egyre megszokottabbá az oktatásban. (Kerres 2003. 1–6.)

Egy kérdőíves felmérés eredményei

Felmérést végeztem a szakmai nyelvet, illetve szakmát idegen nyelven oktatók és tanulók körében a multimédiás eszközök használatára vonatkozóan. A továbbiakban ennek eredményeit ismertetem. A kérdőíveket az Eszterházy Károly Főiskola, valamint a Neumann János Középiskola és Kollégium, és az Andrássy Gyula Középiskola összesen 40 diákja és 10 tanára töltötte ki. A többség véleménye szerint intézményük oktatástechnikai szempontból jól felszerelt, 24% vélte úgy, hogy ezen a téren még fejlesztésekre lenne szükség. Arra a kérdésre, hogy a szakmai nyelvórákon, illetve az idegen nyelvű gazdaságismeret órákon használnak-e oktatástechnikai eszközöket, 82% válaszolt igennel. Kiderül azonban, hogy ezek nagy része ún. klasszikus oktatástechnikai eszköz (pl. írásvetítő, magnó) és nem multimédiás. Csupán egy csoportnál használnak fele-fele arányban klasszikus és multimédiás eszközöket az órákon.

Arra a kérdésre, hogy a tanárok milyen célból használják a multimédiás eszközöket a válaszok megoszlottak.



Legtöbben a tudásszerzés és a motiváció eszközét látják a multimédiás eszközökben. Négyen használják a tudás prezentálására és csak ketten a tudás közvetítésére ezeket. (lásd 1. ábra) A tanárok szerint a multimédiás eszközök használata az órákon sikeresnek és hatékornak mondható, és abban mindenki egyetértett, hogy manapság egy jól felkészült tanárnak ezeket az eszközöket is tudnia kell használni. A diákoknál a sikeresség és hatékonyság tekintetében nem volt ilyen egyértelmű a helyzet. Bár a többség itt is pozitívan vélekedett a multimédiás eszközökről, mégis volt egy olyan diák, aki sikertelennek, négy pedig közepesnek ítélte a multimédiával támogatott órákat. Abban viszont egyetértés volt, hogy ezek az órák igen érdekesek és a legtöbbben igénylik is az ilyen jellegű órákat. A diákok több mint 90% tudja használni a multimédiás eszközöket, a tanároknál viszont ez az arány csak 80%. Minden tanár és diák úgy vélte, állandó továbbképzésre van szükség ezen a téren. Megfelelő továbbképzések hiányában legtöbbben csak egymás segítségével, illetve autodidakta módon tudják tovább képezni magukat.

Két tanítási nyelvű gazdaságismeret oktatás a Neumann János Középiskola és Kollégiumban

Az egri Neumann János Középiskola és Kollégium (NJKK) 1999-ben indult a két tanítási nyelvű gazdasági-informatikus képzés. Természetesen a gondolat már jóval előbb megszületett az iskolavezetés részéről, hogy az iskolában tanuló diákok esélyeit tovább növelné, ha az egyébként is széles képzési palettát egy két tannyelvű osztály beindításával tennék színesebbé. A NJKK diákjai közül már jelenleg is mintegy 90% folytatja tanulmányait valamilyen magyar felsőoktatási intézményben. A két tannyelvű osztály

tanulóinak lehetőségük lesz arra, hogy a megszerzett szakmai és nyelvi alapokat felhasználva egyrészt magyar egyetemek, főiskolák idegen nyelvű kurzusain, illetve külföldi felsőoktatási intézményekben tanuljanak tovább.

A NJKK saját és más iskolák tapasztalatait felhasználva, és a régió igényeit figyelembe véve döntött a két tanítási nyelvű gazdasági-informatikus képzés beindítása mellett. A képzés lényege, hogy az 5 év alatt a tanulók magas színvonalú szakmai tudásra tegyenek szert nemcsak anyanyelvükön, hanem egy idegen nyelven is, sőt a képzési idő alatt lehetőségük nyílik egy második idegen nyelv elsajátítására legalább középfokú szinten. Az órastruktúra tehát lehetővé teszi, hogy a tanulók felkészüljenek a továbbtanulásra, illetve mind magyar, mind pedig idegen nyelven alapos felkészítést kapjanak a szakterületükön. Mint korábban említettem, az iskola figyelembe vette a regionális igényeket is, hiszen Eger környékén egyre több külföldi érdekeltsgű cég működik, amelyeknek szakmai idegennyelv-tudással rendelkező szakemberekre van szükségük.

A képzés öt évét három szakaszra bonthatjuk. A 9. évfolyamon folyik a célnyelvi előkészítés, vagyis a tanulókat nyelvi felkészítik arra, hogy képesek legyenek egyes tantárgyak idegen nyelven való tanulására. Fontos szerepet kap már az első évben a célnyelvi ország kultúrájának, gazdaságának megismerése és az ún. „Európai Polgárrá”-nevelés gondolata. 10-11. évfolyamon a közismereti tárgyak mellett már megkezdődik a szakmai orientációs fázis, a tanulók tehát ekkor szerzik meg a szükséges szakmai alapokat. A 11. évfolyam után a diákoknak dönteniük kell arról, hogy tanulmányaikat inkább gazdasági vagy informatikai irányban folytatják tovább. A 12-13. évben folyik egyrészt az érettségire, másrészt a nyelvvizsgára való intenzív felkészítés, valamint itt kap helyet egy szakmai alapozó blokk is. Az óráknak legalább 35%-a folyik idegen nyelven. A tanulók képzésében részt vesz nyelvenként egy-egy anyanyelvi tanár is.

A gazdasági-informatikus képzés érettségivel zárul, ahol a diákoknak meg kell felelni magyar nyelven az általános érettségi követelményeknek, vizsgázniuk kell idegen nyelven célnyelvi civilizációból, de érettségizhetnek idegen nyelven olyan más tárgyból is, amelyet legalább 2 évig tanultak az adott nyelven.

A gazdaságismeret oktatása két fő részből tevődik össze: elméleti és üzleti gazdaságtan. Az elméleti gazdaságtan keretein belül mikro- és makroökonómiát tanulnak a diákok, amiből egyébként javasolt érettségizni, hiszen ezek a tárgyak alkotják a felvételi vizsga anyagát is. Ezt a két tantárgyat nem feltétlenül éri meg idegen nyelven tanítani egyrészt azért, mert a felvételi vizsgát mindenképp magyarul kell letenni, és esetleg hátrányba kerülhetnek azok a diákok, akik nem magyarul tanulták a mikro- és makroökonómiát, másrészt egyelőre nagyon nehéz olyan gazdaságismeret szakos tanárt találni,

aki megfelelő nyelvi szinten áll ahhoz, hogy ezeket a tantárgyakat idegen nyelven tanítsa. Jóval nagyobb lehetőséget kínál az idegen nyelven való gazdaságismeret tanításra az üzleti gazdaságtan rész. Ez a blokk öleli fel többek között a számvitel, pénzügy, management, statisztika és marketing tantárgyakat. Mivel ezek a tárgyak nem képezik a felvételi vizsga anyagát, érthetően a diákra és a tanárra sem nehezedik annyira a felvételire-készülés kényszere és lehetőség nyílik e tárgyak egészének vagy legalábbis egy részének idegen nyelven történő oktatására, illetve az ún. alternatív oktatási módszerek, mint például a projektmódszer, alkalmazására.

Fontos megemlítenem, hogy nagy szerepet kapnak a két tannyelvű gazdasági-informatikus képzésben, de általában a két tannyelvű képzésekben, a külföldi partner-iskolák (pl. Esslingen, Bocholt). Ezek az intézmények már az indítási szakaszban sokat segítettek a NJKK-nak tapasztalataikkal, majd az első osztály beindítása után még nagyobb szerepre tettek szert. A NJKK ugyanis céljának tartja, hogy lehetőleg minden diákját kijuttassa az 5 év alatt a célnyelvi országok valamelyikébe szakmai gyakorlatra, akik így nemcsak idegen nyelvi és szakmai ismereteiket gyakorolhatják és fejleszthetik tovább, hanem jobban megismerhetik a célnyelvi ország kultúráját, gazdaságát, bepillantást nyerhetnek az ott élők hétköznapijaiba.

Végezetül szólnom kell arról, hogy bár több két tannyelvű szakmai képzés (idegenforgalom, külkereskedelem) létezik Magyarországon, sőt Egerben is, de kifejezetten ilyen jellegű gazdasági-informatikus osztályt csak az egri NJKK-ban indítottak eddig.

Multimédiás eszközök a Neumann János Középiskola és Kollégiumban

Az iskola oktatástechnikai szempontból Eger legjobban felszerelt középiskolái közé tartozik. Az intézményben külön oktatástechnikus és több informatikus is dolgozik, akik nagy segítséget jelentenek a tanárok munkájában. Az oktatástechnikus folyamatosan digitalizálja a régi kazettákon lévő hanganyagokat, amivel nem csupán a hangminőség megőrzését, hanem a könnyebb kezelhetőséget is biztosítja. Az iskolában egyébként 15 CD-rádió-magnó, 15 videó, egy CD-lejátszó, 4 DVD-lejátszó, 3 kamera, amelyből egy digitális, 2 laptop, 5 projektor, közel 200 számítógép (90%-a Internet csatlakozással), 800 videokazetta, kb. 100 CD, 23 saját készítésű DVD, számtalan VCD formátumú nyelvi anyag és mintegy 50 CD-rom áll a 70 tanár és 890 diák rendelkezésére. A jól felszerelt stúdióban egy videó-keverő, hangkeverő berendezés, egy digitális videó-vágó számítógép, iskolarádió és zártláncú tévéhálózat is működik. Ezeket az eszközöket nem csak a tanárok, hanem a

diákok is használhatják és használják is. A CD-romok között keresgélve azonban meg kellett állapítanom, hogy bár vannak szép számmal nyelvi anyagok, és néhány gazdaságismereti oktatást segítő CD-rom, de szakmai nyelvvoktatást vagy idegen nyelven történő gazdaságismeret oktatást segítő anyag egy sincs. Ennek két oka van: az egyik, hogy Magyarországon kifejezetten ilyen témájú oktatási segédanyag még nem készült, a másik pedig, hogy a külföldön megjelenő anyagok igen drágák, és kevés lehetőség van a beszerzésükre. Ezen a téren tehát bőven van tennivaló.

Gyakorlati példák

A következőkben néhány gyakorlati példát mutatok be, megvizsgálom milyen készségek fejleszthetők a multimédiás eszközökkel támogatott feladatok megoldása során és összegzem a szerzett tapasztalatokat.

1. Feladat

Feladat leírása: a tanulók egy kérdésekből, hiányos táblázatokból álló feladatlapot kapnak. A feladatok a Heves megye területén működő nagyobb cégekre vonatkoznak. Az osztály tagjai kisebb csoportokban (3-4 fő) megkapják a feladatlapokat, illetve egy a Heves Megyei Kereskedelmi és Iparkamara által készített CD-romot, amely az érintett cégekről számtalan fontos információt tartalmaz. A diákoknak ennek a CD-romnak a segítségével kell megoldaniuk a feladatlapot. A csoportok kaphatnak különböző feladatlapokat, de azonosat is. Ha egyformák a feladatlapok, akkor versenyezhetnek a csoportok, hogy ki tudja rövidebb idő alatt és hibátlanul megoldani a feladatokat.

Fejlesztett készségek: már a feladatok elolvasása és megértése során, illetve az információk keresése közben fejlődnek az olvasási és fordítási készségek. A CD-romon való keresgélés fejleszti egyrészt az információtechnikai eszközök használatának képességét, illetve megtanulják az információkat szelektálni, a megfelelő adatokat kikeresni egy adott adathalmazból. Mivel a diákok csoportokban dolgoznak, ezáltal fejlődik a csoportmunkára való hajlandóságuk és a konfliktuskezelési képességük, hiszen a feladatot közösen kell megoldaniuk. Ha pedig a csoportok azonos feladatlapokat kapnak, akkor szorítja őket az időtényező is, ami az idővel való gazdálkodás képességét javítja. A megoldásokat lehet írásban beadni, de szóban összefoglalni is, így vagy az íráskészséget, vagy pedig a beszédkészséget fejleszthetjük ezzel.

Tapasztalatok: a feladat előkészítése viszonylag sok időt vett igénybe, mert a CD-vel, annak működésével alaposan meg kellett ismerkednem, hogy megfelelően tudjam összeállítani a feladatlapot. A feladat megoldásakor a

léggör nagyon jó volt, a tanulók élvezték a feladatokat és viszonylag gyorsan meg tudták oldani őket. A számítógép, illetve a CD-rom kezelésével nem voltak problémák. A diákokra viszont nagyon oda kellett figyelni munka közben, mert volt olyan diák, aki nem az idegen nyelvű változatban kereste az információkat. Ezt el lehetett volna kerülni azzal, hogy csak az idegen nyelvű anyagot mentem rá a CD-re. A négyfős csoport már túl nagynak bizonyult, érdemes tehát maximum háromfős csoportokat alkotni, így nem marad senki munka nélkül.

2. Feladat

Feladat leírása: ez a feladat tulajdonképpen az első feladat továbbfejlesztése, és sajnos kipróbálására még nem volt lehetőség. Mivel a tanulók már tudják, hogy milyen is egy cégbemutató CD-ram, izgalmas kihívás számukra az, ha maguk is készíthetnek egy ilyet például iskolájukról, vagy egy a közelben működő cégről. Ehhez hasonló projektet egyébként az eisenstadti Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok Főiskolán láttam, ahol nagyon jó az együttműködés a régió vállalatai és a főiskola között. A vállalatok és a hallgatók több közös projektet is megvalósítanak. Egy ilyen régebbi projekt volt egy cégismertető CD-ram elkészítése. Ezt a projektet minden bizonnyal Egerben is meg lehet valósítani, ennek előkészítése folyamatban van. A cégbemutató készítése viszonylag nagy projekt és alapos előkészítést igényel, a munkákat meg kell tervezni, felosztani és végül kivitelezni. A projekt megvalósítása nem csupán a diákok és a gazdaságismeret szakos tanár, hanem az oktatástechnikus és az informatikus kollégák együttműködését is megkívánja, illetve szükség van egy megfelelő cég segítségére, akik hajlandóak a szükséges információkat megadni, az üzemlátogatást engedélyezni, és lehetőség van arra is, hogy a cég vezetőjével interjú készüljön.

Fejleszthető készségek: ezzel a komplex feladattal számtalan készség fejleszthető. Az előző feladatnál leírtakon kívül az önértékelés képessége és a vállalkozói képesség. Mivel ez a feladat nemcsak közel van a valósághoz, hanem valós, az iskolán kívüli (gazdasági) környezetben is játszódik, ilyen értelemben tehát ez a fajta gyakorlatorientáltság a későbbi szakmai életbe való bekapcsolódást is elősegíti.

A tanár szerepe ebben a folyamatban jelentősen megváltozik. A klasszikus értelemben vett tanári munka átalakul és a tanár sokkal inkább koordinátor, illetve producer szerepet tölt be. Ha a diákok elég érettek, akkor ezt a szerepet is egy tanulóra lehet bízni, és a háttérbe húzódva figyelni az eseményeket. Fontos azonban, hogy ilyen esetben a tanulók maguk válasszák meg vezetőjüket, és előre állapotodjanak annak döntési kompetenciájában, hogy ebből később ne legyen vita, félreértés.

Befejezés

Összefoglalva a szerzett tapasztalatokat azt mondhatom, hogy ma már a multimédiás eszközök megkerülhetetlenek az oktatásban, és ez hatványozottan érvényes a két tanítási nyelvű szakközépiskolai gazdaságismeret oktatására. Ennek több oka is van:

- egyrészt az üzleti életben ma elképzelhetetlen, hogy valaki ne ismerje és használja a multimédiás eszközöket munkájához,
- másrészt ezek közül a tanulók közül sokan külföldön, főleg német, illetve angol nyelvterületen fognak továbbtanulni, és felsőfokú tanulmányaik során is hasznos segítséget nyújt a multimédia mind a tanulásban, mind pedig a távoli otthonnal való kapcsolattartásban.

Arra buzdítok tehát minden kollégát, hogy használja az oktatásban, de otthon is a multimédiás eszközöket, ezzel is esélyesebbé téve magát és tanítványait az Európai Unió és a világ munkapiacán. Számíthatunk arra, hogy első próbálkozásaink kudarcba fulladnak. A kudarc azonban maga is a tanulási folyamat része. Okulni kell a hibából, a sikertelenség okainak feltárása segíteni fog abban, hogy egyre hatékonyabban tudjuk alkalmazni a multimédia kínálta lehetőségeket. Ha mások is kedvet kapnak a multimédia alkalmazásához és a szerzett tapasztalataikat megosztanák velem, illetve a témával kapcsolatban kérdéseik vannak, akkor kérem, írjanak a vasi@ektf.hu e-mail címre.

Irodalomjegyzék

- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese: Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Langenscheidt. 1991 Berlin und München
- Hahn, Martin: Deutsch als Wirtschaftssprache: in Muttersprache 62-96. 1985 Berlin.
- Schaarschuh, Fritz-Jürgen: Wirtschaftsdeutsch=deutsche Fachsprache der Wirtschaft?: in Muttersprache 140-145. 1986 Berlin.
- Gedeon, Éva; N. Tóth, Zsuzsa; Rádai, Péter: 165 ötlet nyelvtanárok számára. Nemzeti Tankönyvkiadó. 1994 Budapest.
- Dietz, Gunther: Formale Aspekte der Fachtextproduktion. Kossuth Egyetemi Kiadó. 1996 Debrecen.
- Kádek, István: A közgazdasági oktatás tartalmi és módszertani változásainak vizsgálata. In: Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei. EKF Líceum Kiadó. 2002 Eger.
- Molnár, Andrea: Idegennyelv-tanítás – másképpen (?). Eötvös József Könyvkiadó. 2001 Budapest.
- Bárdos, Jenő: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- L Fried-Booth, Diana: Project Work. Oxford University Press.
- Kerres, Michael: Mediendidaktische Analyse digitaler Medien im Unterricht. Aus: Computer und Unterricht. www.mediendidaktik.de 2003 Bochum.

Szabó, Ildikó: Das Thema Europäische Union im bilingualen Wirtschaftsdeutschunterricht. Eger 2003.
Prof.Dr.Dr.Gerhard Wazel: Interkulturelles Fremdsprachenlernen mit interaktiven Medien. www.iik.de 2001.
www.om.hu/eisz
Forgó, Sándor; Hauser, Zoltán; Kis-Tóth Lajos: Médiainformatika – A multimédia oktatástechnológiája. Líceum Kiadó. 2001 Eger.

TARTALOM

Előszó helyett: A szakmai idegen nyelv oktatás öt éve a Gazdaság- tudományi Intézetben (1999–2003).....	3
Tóth Éva–Dévény Ágnes–Jármai Erzsébet: A főiskolai hallgatók gazdasági nyelvvizsgán nyújtott produktív írásfeladatainak vizsgálata az eredményesség javítása céljából.....	5
Vári Judit: A kultúra szerepe a gazdasági szaknyelv-oktatásban	19
Dévény Ágnes: Új irányzatok az idegennyelv-oktatásban – a kommunikatív, kommunikatív-interkulturális szemlélet tükröződése a projektoktatásban	29
Jármai Erzsébet Mária: Az adaptív oktatás koncepciójának alkalmazása a nyelvtanításban	49
Bereczné Szép Beáta: WWW és szakmai nyelvoktatás – Az Internet mint képességfejlesztő eszköz a gazdasági idegen nyelv oktatásában.....	27
Hernádi Lászlóné: Az angol szaknyelv oktatása a magyar gazdasági felsőoktatásban és az Európai Unió országaiban.....	71
Vas István: Multimédiás eszközök alkalmazásának lehetőségei a két tanítási nyelvű szakközépiskolai gazdaságismeret oktatásban	81